



MIKÄ SAA MEIDÄT INNOSTUMAAN?

Motivaatio korkeakouluopetuksessa



Centria. Puheenvuoroja, 12

Lena Segler-Heikkilä ja Juha T. Hakala (toim.)

MIKÄ SAA MEIDÄT INNOSTUMAAN?

Motivaatio korkeakouluopetuksessa

Centria-ammattikorkeakoulu 2017

JULKAISIJA:

Centria-ammattikorkeakoulu
Talonpojankatu 2, 67100 Kokkola

JAKELU:

Centria kirjasto- ja tietopalvelu
kirjasto.kokkola@centria.fi, p. 040 808 5102

Taitto: Centria-ammattikorkeakoulun markkinointi- ja viestintäpalvelut
Kannen kuva: Lena Segler-Heikkilä

Centria. Puheenvuoroja, 12
ISBN 978-952-7173-29-9 (PDF)
ISSN 2342-9356

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
2. MOTIVAATIOTUTKIMUKSEN KEHITYSVAIHEITA JA NYKYTILA KT, YTM Juha T. Hakala	8
OPISKELIJAN MOTIVAATIO	21
3. MIKÄ MOTIVOI OPISKELEMAAN SUOMESSA? Kyselytutkimus kansainvälisten opiskelijoiden motivaatiosta opintojen ensimmäisellä lukukaudella FM Hertta Erkkilä	21
4. HENKILÖKOHTAISEN TIEDESUHTEEN RAKENTUMINEN AVOIMEN YLIOPISTON VERKKOVÄLITTEISELLÄ TUTKIMUSMENETELMÄKURSSILLA KT Leena Isosomppi ja KT Minna Maunula	31
5. AUTENTTINEN OPPIMINEN MOTIVOI eMENTORINTIOPISKELIJOITA KT, TM Irja Leppisaari	42
6. AIKUISOPISKELIJOIDEN OPISKELUUN KIINNITTÄMISEN TUKEMINEN YLIOPISTO-OPINTOJEN ALUSSA KT Marjaana Leivo ja KT Leena Isosomppi	57
7. CREATIVE WORK FLOWS FOR LEARNING – KONTEKSTUAALIS-PEDAGOGINEN OPPIMÄISEMA OPPIMISMOTIVAATION HERÄTTÄJÄNÄ FT Merja Meriläinen ja KT Maarika Piispanen	69
8. ”SITTEN PALIKAT ILMESTYIVÄT KAHVIKUPPINI ETEEN KANGASTUKSENOMAISESTI. HEUREKA!! OLI HIENO HETKI.” Reflektiivinen oppimispäiväkirja aikuisopiskelijan matematiikka-identiteettityön todentajana KT Päivi Perkkilä	83
9. MOTIVAATIO JA MOTIVOINTI AMMATTIKORKEAKOULUN RUOTSIN OPINTOJAKSOLLA VÅGA TALA SVENSKA FT Lena Segler-Heikkilä	94
10. URAOHJUKSET Liiketalouden alan kielikoulutus korkeasti koulutetuille ja motivoituneille maahanmuuttajille FM Maria Åhman-Nylund	112

KORKEAKOULUOPETTAJAN MOTIVAATIO	120
11. MOTIVAATIO ORGANISAATIOMUUTOKSEEN Tradenomikoulutuksen virtualisointi Centria-ammattikorkeakoulussa KTT Marko Forsell, KTT Marko Ovaskainen	120
12. GROUP WORK IS REALLY ENCOURAGING! Tiimiopettajuus ja motivaatio English for Working life -kurssilla FM Nina Hynnen, FM Sándor Kovács	130
13. TEACHER MOTIVATION AND ATTITUDES TO METHODOLOGY AT CENTRIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES M.A. Sándor Kovács	142
14. KIIRE SYÖ ONNELLISUUTTA - VIESTINNÄN OPETTAJAN MOTIVAATIO AMMATTIKORKEAKOULUSSA KTT, FL Tuija Tolonen-Kytölä	153
OPISKELIJAN JA OPETTAJAN MOTIVAATIO	176
15. MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: (HOW) DO THE TWO ASPECTS OF MOTIVATION MEET? M.A. Nina Hynnen, EdD Esko Johnson, M.A. Sándor Kovács, M.A. Eija Torkinlampi	176

1. JOHDANTO

Tämä julkaisu on syntynyt Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen ja Centria-ammattikorkeakoulun yhteistyönä. Rakennuksia yhdistää katettu silta, jota pitkin tämän julkaisun toimittajat ovat kulkeneet monta kertaa. Tällä kulkemisella on myös symbolista merkitystä. Kansikuvassa tämä yhteistyö näkyy kahta puumajaa yhdistävänä siltana.

Oppimis- ja opetusmotivaatio on aihe, joka askarruttaa korkeakouluopettajia päivittäisessä työssään. Oli ilo huomata, että suuri määrä korkeakouluopettajia oli valmis osallistumaan tähän julkaisuun omalla artikkelillaan. On syntynyt kokonaisuus, joka valaisee aihetta hyvin monesta eri näkökulmasta ja lähtökohdasta.

Motivaatio on edelleen tärkeä oppimis- ja opiskelututkimuksen kohde. On monta mielenkiintoista tapaa tutkia motivaatiota korkeakoulutyössä. Tähän julkaisuun on valittu kolme eri näkökulmaa: opiskelijan, opettajan ja molempien osapuolten vuorovaikutuksen kautta syntyvä motivaatio.

KT, YTM Juha T. Hakala avaa artikkelikokoelman luoden lyhyen katsauksen motivaatiotutkimuksen lähihistoriaan ja erilaisiin painotuksiin. Hän tarkastelee kirjoituksessaan motivaation ja tunteiden yhteyttä oppimisessa, mutta myös kysymystä pakosta, vapaudesta ja itseohjautuvuudesta. Tätä kautta kirjoittaja pääsee sisäiseen motivaatioon ja sen erilaisiin ilmenemismuotoihin. Artikkelin loppuosassa Hakala keskittyy oppimisen edistämisen näkökulmiin. Tällainen erittely on tärkeää, sillä jopa korkeakouluopinnoissa on tavallista, että opiskelija tiedostamattaan kaihtaa tietynlaisia tehtäviä ymmärtämättä selkeästi, miksi toimii niin.

Toisessa luvussa kahdeksan kirjoittajaa tutkii opiskelijan oppimismotivaatiota hyödyntäen oman alansa asiantuntijuutta.

FM Hertta Erkkilä selvittää, kuinka kansainväliset ammattikorkeakouluopiskelijat ymmärtävät motivaatiokäsitteen ja mikä heitä opinnoissaan motivoi. Kirjoittaja rajaa artikkelinsa näkökulman opiskelijoiden ymmärrykseen motivaatiosta, heidän kokemukseensa omasta motivaatiostaan sekä heidän mainitsemiensa motivaatiotekijöiden tarkasteluun. Erkkilä tutkii lisäksi kansainvälisten opiskelijoiden opetustyyliä.

Avoin yliopisto tarjoaa yliopistotasoisia opintoja yhä lisääntyvässä määrin verkko-opetuksena. KT Leena Isosompi ja KT Minna Maunula tarkastelevat artikkelissaan aikuisopiskelijoiden henkilökohtaisen tiedesuhteen rakentumista avoimen yliopiston verkkovälitteisellä tutkimusmenetelmäkursilla. Tätä prosessia on pyritty tukemaan verkkokurssin aikana orientaatiovaiheen ohjauksella ja oppimispäiväkirjatyöskentelyllä. Artikkelissa kirjoittajat kuvaavat ja arvioivat näin toteutettua verkko-opintojaksoa, mutta myös sen koettua merkitystä oppijan tiedesuhteen rakentamisessa.

Ammattikorkeakoulutuksessa on pyrkimyksenä tarjota käytännönläheistä ja työelämävalmiuksia kehittävää opetusta. Tätä varten on rakennettava uusia, joustavia ja ennen kaikkea innostavia toimintamalleja. KT, TM Irja Leppisaari käsittelee artikkelissaan autenttisen oppimisen merkitystä eMentorointiopiskelijoiden motivoinnissa. Hän tutkii mm. sitä, minkälaisilla pedagogisilla ratkaisuilla koulutuksessa voidaan tukea motivaation heräämistä ja ylläpitämistä ja miten vahvistetaan motivaatiota ja sitoutumista. Kirjoittaja esittelee eMentorointi ammattikorkeakouluopiskelijoiden tukena -toimintamallia, jonka Sitra palkitsi hakiessaan ideakuulu-

tuksessaan keväällä 2016 ratkaisuja korkeasti koulutettujen työelämävalmiuksien ja työllisyyden edistämiseksi.

KT Marjaana Leivon ja KT Leena Isosompin artikkelissa tarkastelun kohteena on aikuisopiskelijan kiinnittyminen yliopisto-opintoihin. Motivaatio ja kiinnittyminen liittyvät toisiinsa, mutta niiden suhde ei ole yksiselitteinen. Artikkelissa Leivo ja Isosomppi päätyvät näkemykseen, jonka mukaan varsinkin opiskelun aloitusvaihe on erittäin tärkeä opiskeluun kiinnittymisen tukemisen näkökulmasta. Kirjoituksen loppuosassa kirjoittajat kuvaavat ja arvioivat kiinnittymisprosessin tukemista luokanopettajakoulutuksen alussa erillisen opintojakson avulla.

Koulun tehtävänä on omalta osaltaan ohjata, kasvattaa ja antaa oppilaille ja opettajille mahdollisuus kohdata sekä nykypäivän että tulevaisuuden haasteita. Opettajankoulutus puolestaan valmentaa opettajia auttamaan lapsia ja nuoria kasvamaan itsenäisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi. FT Merja Meriläinen ja KT Maarika Piispanen tarkastelevat artikkelissaan opettajaopiskelijan kasvuprosessia pedagogisesti taitavaksi, tutkivaksi ja yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi opettajaksi kontekstuaalis-pedagogisessa oppimisprosessissa.

KT Päivi Perkkilä kuvaa ja ymmärtää artikkelissaan aikuisena luokanopettajiksi opiskelevien matematiikkaidentiteettityötä matematiikan peruskurssien aikana kirjoitettujen 'Minä ja matematiikka' -esseiden ja reflektiivisten oppimispäiväkirjojen pohjalta. Tarkastelu on ajankohtainen, sillä matematiikkaidentiteetin tutkiminen on lisääntynyt merkittävästi. Aikuisopiskelijoiden kokemuksellinen oppiminen matematiikan peruskurssin aikana näyttäytyi tutkivalle opettajalle uudelleenrakentamisprosessina, joka muokkaa matematiikkasuhdetta varsin kokonaisvaltaisesti.

FT Lena Segler-Heikkilä pohtii artikkelissaan AMK-ruotsinopettajan roolia motivoijana ja innoittajana. Hän tarkastelee ammattikorkeakoulun liiketalouden opiskelijoiden motivaatiota ja opettajan motivointikeinoja ruotsin opintojaksolla Våga tala svenska (3 op). Hän tutkii sitä, voidaanko opiskelijoiden motivaatitasoa opintojakson aikana ruotsinopettajan käyttämien motivointikeinojen avulla nostaa. Lisäksi hän kiinnittää huomiota siihen, onko opettajan käyttämillä motivointikeinoilla vaikutusta opiskelijan asenteeseen ja ennakkoluulojen purkamiseen ja muuttuuko opiskelijan motivaatio ulkoisesta sisäiseen. Lopuksi hän pohtii, onko oma toimintatapa toimiva vai kannattaisiko oman hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta pyrkiä muuttamaan sitä.

FM Maria Åhman-Nylundin artikkeli kertoo maahanmuuttajien motivaatiosta oppia suomen kieltä. Kirjoittaja pohtii aiheitaan erityisesti korkeasti koulutettujen maahan muuttaneiden henkilöiden näkökulmasta. Tämä ryhmä on Urareitti-hankkeen kohderyhmä. Ammattikorkeakoulun liiketalouden ryhmän syksyllä 2016 toteuttama kielikoulutus on esimerkki siitä, kuinka ryhmä suomen kielen oppimiseen motivoituneita maahanmuuttajia onnistuu autenttisten ja työelämälähtöisten tehtävien ja roolipelimenetelmän kautta merkittävästi parantamaan kielitaitoaan.

Opettajan motivaatiota tutkitaan neljässä artikkelissa.

Muuttuva toimintaympäristö ja siihen liittyvät trendit ja muutosvoimat haastavat ammattikorkeakouluja muutoksiin. KTT Marko Forsell ja KTT Marko Ovaskainen tarkastelevat opettajien motivaatiota ja motivointia Centria-ammattikorkeakoulun Kokkolan liiketalouden monimuoto-koulutuksen pilottitoteutuksessa. Kyseinen koulutus siirrettiin 2015 ensimmäistä kertaa koko tutkinnon tasolla verkkoon. Kirjoittajat keskittyvät artikkelissaan tekijöihin, jotka liittyvät muu-

tostarpeen ja muutosten hyötyjen tunnistamiseen, valenssin kohottamiseen sekä positiivisen odotusarvon kasvattamiseen.

FM Nina Hynynen ja FM Sándor Kovács tarkastelevat artikkelissaan opettajan motivaatiota tiimiopettajuuden näkökulmasta Centrian englannin opintojaksolla English for Working Life (3op), jonka he opettivat yhdessä syyslukukaudella 2016. He esittelevät kirjoituksessaan opintojakson yhteisiä suunnittelu-, valmistelu- ja opetustöitä, joita he kokivat motivoivina ja opetusta kehittävinä. Myös opiskelijoiden palautteiden mukaan tiimiopettajuus oli onnistunut opetusmuoto.

Muuttuvassa ammattikorkeakoulumaailmassa jatkuva opetusmetodologian päivittäminen kuuluu opettajien arkeen. Tästä syystä onkin tärkeää kysyä, millä tavalla opetusmetodologian kehittäminen ja työmotivaatio korreloivat. FM Sándor Kovács tutkii Centria-ammattikorkeakoulun opettajien motivaatiota parantaa ja kehittää opetusmetodologiaa. Kirjoittaja kartoittaa kyselytutkimuksen avulla opettajien metodologisia ratkaisuja sekä näihin liittyviä motivoivia ja haasteellisia ilmiöitä opetustyössä.

KTT, FL Tuija Tolonen-Kytölä tarkastelee artikkelissaan viestinnän opettajien työskentelymotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ammattikorkeakouluissa. Kirjoittaja selvittää, kuinka motivoituneita ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajat ovat ja millaisista tekijöistä motivaatio koostuu. Mitkä ovat motivaatiota lisääviä ja mitkä heikentäviä tekijöitä? Tolonen-Kytölä keskittyy artikkelissaan sisäisen motivaation tarkasteluun ja hän näkee siinä yhtymäkohtia sisäisen yrittäjyyden ominaisuuksien kanssa.

Artikkelikokoelman päättää neljän kirjoittajan yhteinen artikkeli. FM Nina Hynynen, KT Esko Johnson, FM Sándor Kovács ja FM Eija Torkinlampi kirjoittavat omilla puheenvuoroillaan opettajan motivaation ja opiskelijan motivaation vuorovaikutuksellisesta yhteispelistä.

2. MOTIVAATIOTUTKIMUKSEN KEHITYSVAIHEET JA NYKYTILA

KT, YTM Juha T. Hakala

2.1 Johdanto

Viime syksynä olin opettajien täydennyskoulutustilaisuudessa, johon minulta oli pyydetty puheenvuoro. Keskustelimme opettajan työstä ja myös siitä, mikä saa meidät jaksamaan. Tilaisuuden lopussa takarivistä nousi nuorehko teknisen työn opettaja, Eerik. Hän kertoi saaneensa juuri vastikään kokemuksen, joka oli pakottanut hänet toden teolla pohtimaan ”kaiken” alkuun panevaa voimaa: mikä saa meidät innostumaan?

Oli ollut syyslomaa edeltävä perjantai-iltapäivä. Eerik oli kävellyt koulunsa pihalla kohti parkialuetta. Hänen tarkoituksenaan oli istahtaa autoon, ajaa kotiin perheensä luo ja pitää muutama päivä lomaa. Näissä ajatuksissa hänet pysäytettiin: ”Eerik!”. Huutajat olivat 9. luokan poikia. ”Poikien asia oli yllättävä, vähän hämmäntäväkin”, totesi Eerik. ”He nimittäin tivasivat, olisiko mitenkään mahdollista, että tulisin edes yhtenä syyslomani päivänä pitämään heille teknistä työtä.”

Eerik oli oikeassa. Poikien kysymys porautuu suoraan motivaation ytimeen. Ensinnäkin, teiniikäisten käytös kertoo todellisesta innostuksesta jotakin asiaa (tässä: käsityö) kohtaan. Toisaalta, poikien pyyntöön sisältyi myös palaute opettajan jo tekemää työtä kohtaan. ”Joskus tällaista todella tapahtuu, mutta silloin kun sitä tapahtuu, huomaa, ettei tehty työ ole - toden totta - ollut sittenkään turhaa,” totesi Eerik. Myös Eerikin oma asenne työtään kohtaan oli erittelevä. Hän oli ilmiselvästi pohtinut opettajuuttaan, mutta myös niitä tilanteita ja tekijöitä, jotka voivat olla yhteydessä oppimiseen. Kävi esimerkiksi ilmi, että hän hyväksyi näkemyksen, jonka mukaan oppiminen on yleensä tehokasta, kun oppija tuntee itsensä motivoituneeksi ja kun olosuhteet muutoinkin ovat otolliset (vrt. Yeung 2003).

Näistä yleisesti tunnustetuista tosiasioista huolimatta jokaisen opettajan olisi syytä aika ajoin tarkistaa suhdettaan oppimisen tutkimukseen. Aina välillä on tarpeen pysähtyä kysymään, millä näyttää vaikkapa motivaatiotutkimuksen nykytila ja millaisia uusia painotuksia motivaatios- ta ja lukuisista sen taustalla olevista tekijöistä on löydetty.

2.2 Motivaatiotutkimuksen suuria linjoja

Vaikka motivaatio on tutkimuskohteena jo iällä, psykologit näyttävät yhä edelleen määrittelevän motivaation käsitteen toisistaan poikkeavalla tavalla. Määritelmät heijastavat ilmiselvästi aiheen haastavuutta. On esimerkiksi tutkijoita, jotka nimeävät motivaation ajatus-, tunne- ja tahtotoimintojen monimutkaiseksi yhdistelmäksi, jonka rakennetta ja toimintaa ei vielä kukaan täysin tunneta (Dev 1998, 98; ks. myös Bohlin 1998, 46; Daniels, Kalkman & Mc Combs 2001, 266). Jotkut määrittelevät motivaation ensisijaisesti ihmisen sisäiseksi toiminnan tarpeeksi, haluksi saada jotakin aikaan. Puhutaan myös psyykkisestä syystä, joka saa ihmisen suuntautumaan johonkin kohteeseen, mutta myös syystä ylläpitää toimintaa. Jälkimmäinen painotus kätkee motivaation käsitteen alle myös aktivaation. Pedagogiikassa motivaatioon on usein viitattu yleisenä ”oppimisen käyttövoimana”: mitä sitoutuneempi oppija on, sitä motivoituneempaa häntä voidaan pitää.

Monet motivaatioteoriat saivat alkunsa 1950-luvulla, mutta myös myöhemmiltä vuosikymmeniltä on aistittavissa vahvaa kiinnostusta aiheen pariin. Esimerkiksi kasvatuspsykologiassa

tällaista kulta-aikaa elettiin 1970- ja 80-luvuilla (esim. Deci 1975; Cross 1982; Brookfield 1986). Motivaatioon kohdistuneita tutkimuksia tehtiin tuolloin määrällisesti paljon ja myös opetusopin, eli didaktiikan alueella käsiteltiin paljon motivaatiota. Alan tutkijat tähdensivät tuolloin muun muassa motivaation tilannekohtaisuutta. Saatettiin esimerkiksi varoittaa tähdentää, että oppijan into voi kadota aivan yhtä nopeasti kuin se oli syttynytkin. Joskus syy ”vireen” katoamiseen oli aivan ilmeinen, mutta toisinaan tilanne vaati systemaattisempaa erittelyä. Saattoi esimerkiksi paljastua, että ”mukavan opettajan” poistuttua kuvasta muuttui opiskelun yhtäkkiä ”tylsäksi”. Korkeakouluissa keskusteltiin ulkokohtaisesta ja välineellisestä opiskelusta. Mistä johtui, että opiskelijat onnistuvat unohtamaan tenttikirjansa opetuksen parissa päivässä, kyseltiin. ”Viis teorioista, ja viis arvosanoista, kunhan saisi suorituserkin, ” saattoivat opiskelijat eritellä omia motiivejaan.

Tämänkaltaiset ja monet muut arkipäivän havainnot saivat tutkijat vahvistumaan uskossa, että motivaatio oli monisäikeinen tutkimuskohde. Lähtökohta sinällään (eli mielekäs, tavoitteellinen oppiminen) nähtiin selkeänä, mutta siitä eteenpäin avautui monia erilaisia tutkimuslinjoja (Makri-Botsari 1999, 157–158). Taustalla saattoi olla esimerkiksi opiskelumenetelmiin tai oppimistyyliin kytkeytyvät tunnepohjaiset kokemukset (”En vaan opi tällä tavoin!”) tai syystä tai toisesta voimistunut tarve pohtia opiskeltavaan aiheeseen liittyviä aiempia käsityksiä (”Mulla ei oo matikkapäätä!”). Huolimatta tutkimuslinjojen erilaisuudesta, kaikki tuntuivat kuitenkin olevan yksimielisiä aiheen tärkeydestä. Samalla vahvistettiin uskoa, jonka mukaan jokainen osavastaus oppimisen edistämisen ongelmaan raotti samalla myös verhoa itse pääongelman eli oppimisen salaisuuden edestä.

Motivaatiotutkijoiden varhaisiin löydöksiin kuului havainto, jonka mukaan motivaation ja suorituksen välillä näytti vallitsevan melko suoraviivainen yhteys (Pintrich 2001). Yleensä siis oppijan suoritus parani, kun motivaatio voimistui. Pian kuitenkin huomattiin, että tietyt tunnetilat toivat oman vivahteensa tähän yhteyteen. Erityisesti liian suuri määrä ”kiihtymystä” sai aikaan tarpeen puhua motivaation ja suorituksen käyräviivaisesta yhteydestä. Klassisen esimerkin tällaisesta ylivirittyneestä oppijasta tarjosi 4-vuotias polkupyöräilijä, jonka elämässä oli vihdoin odotettu päivä: hänen pyörästään irrotettaisiin lopullisesti tukirattaat. Tutkijoiden mukaan kyse oli eräänlaisen ”yliannostuneen” motivaation sävyttämästä hetkestä, joka yllättäen käänsi tilanteen tarkoitustaan vastaan. Nimittäin, pieni taitaja ei innoltaan enää muistanutkaan, mihin suuntaan polkimia piti polkea.

Melko pian kävi ilmi, että psykologian eri suuntaukset pyrkivät kuvaamaan motivaation perustaa omista lähtökohdistaan. Näin esimerkiksi oppimisen psykologia alkoi nähdä motivaation pääasiallisesti (esimerkiksi osatavoitteiden saavuttamisesta saatujen) palkkioiden tuottamana käyttövoimana. Kognitiivinen psykologia korosti ns. prosessiteorioiden avulla sitä, kuinka eri ihmiset tulkitsevat ja havaitsevat erilaisia olosuhteita ja tilanteita hyvin yksilöllisesti. Samalla heille muodostuu myös erilaisia odotuksia näiden pohjalta. Paitsi, että prosessiteoriat kuvailivat yksilöllisiä eroja, ne myös analysoivat sitä, miten ihminen saadaan toimimaan, miten toimintaa ylläpidetään ja ohjataan. Humanistisen psykologian piirissä synnytytyissä teorioissa motiiveja käsiteltiin puolestaan tarpeina, joita tyydyttämällä ihminen pyrkii tasapainotilaan. Tällaista järjestelmää voitiin tarkastella esimerkiksi erilaisten tarvehierarkioiden avulla.

Erityisesti tarveteorioiden tarjoama näkemys ihmisen toiminnan taustalla olevista voimista on levinnyt laajemminkin yhteiskuntatieteisiin. Niiden sanoma on ollut kiteytetysti se, että muuttamat elämäämme säätelevistä tarpeista ovat selvästi muita tärkeämpiä, jopa perustavia. Tämän oletuksen mukaisesti tarvehierarkiat esitettiin usein kuvion muodossa, jolloin alimmaksi sijoitettiin ns. perustarpeet (fyysiset perustarpeet, turvallisuuden tarve). Näiden varaan kat-

sottiin rakentuvan muita tarpeita (esim. liittymisen ja arvostuksen tarpeet) ja vihdoin - motiivihierarkian korkeimmalle tasolle - toimiensa kautta itseään toteuttava ihminen. Voidakseen siis toteuttaa itseään ihmisen on oltava esimerkiksi kylläinen.

Sain muutama vuosi sitten eräältä opiskelijalta sähköpostiviestin, joka mielestäni osoitti karulla tavalla sen, että juuri tämäntyyppisten tarveteorioiden perusväite on yhä varsin uskottava:

Olen kaaoksessa. Vietin dementoituneen isän kanssa kolme viikkoa (olen hänen ympäri-vuorokautinen omaishoitajansa). Noiden viikkojen aikana laihtuin kaksi kiloa ja nukuin todella huonosti yöt hänen rauhattomuutensa takia. Tekstiä on tullut koko aikana puoli liuskaa. Samaan aikaan poikani huumeongelma paheni. Olen elänyt elämäni vaikeinta aikaa ja sitä yhä jatkuu. Kun avaan aamulla silmät, kyyneleet alkavat valua. Luulen toivorikkaasti, että itsesuojausvaistoni varassa pysyn vielä kasassa.

Jokainen meistä voi löytää vastaavia esimerkkejä omasta kokemuksestaan. Meillä on saattanut olla opiskelijoita, joita esimerkiksi riittämättömien opintopistemäärien aikaansaama opintotuen maksun katkaiseminen on voinut pakottaa (opintojen edistämisen sijaan) ansiotyöhön tai jopa opintojen keskeyttämiseen. Vastaavasti, kun fysiologiset perustarpeet on tyydytetty, opiskelija voi suunnata kiinnostuksensa opintoihinsa, mutta myös muihin asioihin elämässään, esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tarpeen tyydyttämiseen. Osoituksena tutkijoiden jatkuvasta kiinnostuksesta erilaisiin tarveteorioihin ovat esimerkiksi psykologian professori Steven Reiss'n 1990-luvun lopulla tekemät laajat, ihmisten elämän perustarpeisiin liittyvät tutkimukset. Tutkimustensa pohjalta Reiss hahmotteli 16 elämän perustarpeen teorian (Reiss 2000, 2004, 200). Käyttökelpoisuudestaan huolimatta monet tarvepohjaiset motivaatioteoriat ovat saaneet paljon kritiikkiä osakseen.

2.3 Motivaatio ja tunteet

Jokin aika sitten satuin kuulemaan radiosta vuonna 1992 Suomeen pakolaisena tulleen Fatbardhe Hetemaj'n haastattelun. Nainen kertoi intonsa suomen kielen opiskeluun toden teolla syttyneen vasta sitten, kun sai opettajalta kirjoitelmansa takaisin runsain punakynämerkinnöin somistettuna. "Mä näytän sille!" oli teini-ikäinen Fatbardhe päättänyt. Hän oli lujasti päättänyt oppia uuden vaikean kielen. Weinstein (2002, 188–189) on kuvannut vastaavaa "minä näytän niille" -motivaatiota tapauksella nuorukaisesta, jonka kykyjä oli väheksytty lukioaikana. Opettaja oli tehnyt pojan aliarvioinnista julkisen ilmoittamalla kaikkien kuullen, ettei kyseinen nuorukainen selvästikään ollut "yliopistoinen". Muutama vuosi myöhemmin hyvin menestynyt (yliopistossa opiskeleva) nuori mies analysoi kokemaansa: "Totisesti, hän (opettaja) oli opintoihini eniten vaikuttanut henkilö. Nimittäin, hänen tuomionsa kuultuani päätin yrittää entistä enemmän."

Tämän tapaiset esimerkit osoittavat, miten kiinteästi ja monisäikeisesti motivaatio on kytkeytynyt tunteisiimme. Jo varhain osoitettiin, että miellyttävät tunnekokemukset (tai toivo niistä) edistää oppimistamme, kun taas epämiellyttävä tunnetila (tai sellaisen pelko) saattaa muodostaa joskus jopa täydellisen oppimisesteen (Bohlin 1998, 46; Weinstein 2002, 101–103). Tämä lienee yksi kiistattomampia motivaatiotutkimuksen tuloksia. Muistan omalta lukioajaltani abikurssin, jolle osallistuin. Oli mitä kaunein kesä. Kurssi pidettiin läkähdyttävässä koululuokassa, jonka ikkunoista avautui näköala suoraan uimarannalle, jossa muutammat kavereistani näyttivät pitävän hauskaa. Minä puolestani koin olevani kurssilla vastoin tahtoani. En ymmärtänyt opiskelemaani, minulla oli kuuma ja silmiäni edessä oli lupaus aivan toisenlaisesta tavasta viettää aikaa (vrt. Pressley et al. 2003).

Kuvaamani esimerkki nostaa esille myös kysymyksen oppimisen pakosta ja vapaaehtoisuudesta. Motivaation kannalta olisi tietysti mitä parhain lähtökohta, mikäli voimme kokea opiskelumme sekä tarpeelliseksi että vapaaehtoiseksi. Nämä piirteet liittyvät usein harrastustoimintaan, mutta usein myös aikuisopiskeluun, sillä aikuiselle opiskelijalle uuden oppiminen saattaa joskus olla suorastaan harras toive. Tämän tyyppisen lähtökohdan yhteyteen tutkijat synnyttivät 1990-luvulla positiivisen vireen sävyttämän itseohjautuvuuden käsitteen. Ajatuksena oli, että itseohjautuvuuden myötä oppimisesta tulisi myönteisesti sävyttynyt syvenevän sitoutumisen prosessi (Weinstein 2002, 124), jonka edetessä myös opettajasta tulisi yhä selvemmin oppimisen ohjaaja. Myöhemmin tutkijat joutuivat toteamaan, ettei tämä ihanne suinkaan aina toteutunut käytännössä. Tähän oli tietysti monia syitä, muun muassa se, että myös moni aikuinen voi joutua opiskelemaan suoranaisen pakon ajamana. Tämän todistin itse eräässä koulutustilaisuudessa, jossa muuan osallistuja (opettaja hänkin) totesi rehellisesti olevansa paikalla vain koska ”rehtori oli niin määrännyt”.

Tätä samaa tematiikkaa on pyritty tarkentamaan jo reilun vuosikymmenen ajan niin sanotun itsemääräämisteorian avulla (Deci & Ryan 2000). On puhuttu erityisesti itsemääräämismotivaatiosta, jolla on tarkoitettu opiskelijan, tai vaikkapa urheilijan, osallistumista toimintaan omasta halusta, ei siis ulkopuolisen pakottamana tai kontrolloimana (Jaakkola 2002). Itsemääräämismotivaatioltaan vahvempien opiskelijoiden on todettu yrittävän enemmän ja myös viihtyvät opinnoissaan muita paremmin (Hollebeak & Amorose 2005; Ntoumanis 2001; 2005). Itsemääräämisteorialla pitää kuitenkin sisällään myös muuta: sen mukaan ne tekijät, jotka lisäävät opiskelijan pätevyyden tunnetta, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta, vahvistavat muun muassa hänen itsemääräämisen tunnettaan (Shen ym. 2009; vrt. Ntoumanis 2005). Sen sijaan tekijät, jotka vähentävät mainittuja asioita, lisäävät kontrollin kokemusta ja myös nakertavat motivaatiota. Esimerkiksi autonomia lisää itsemääräämisen tunnetta ja on tätä kautta yhteydessä parempiin oppimistuloksiin.

2.4 Huomio sisäisiin motiiveihin

Juuri kontrollin kokemukseen liittyy eräs motivaatiotutkimuksen varhaisista löydöksistä. Tämä, 1960-luvun alussa tehty havainto oli seuraava: mitä enemmän ihmisen toimintaa kontrolloidaan, sitä vähemmän hän tekee mitään muuta kuin kontrollin piiriin kuuluvia asioita (McGregor 1960). Tämän kaltaisista havainnoista päädyttiin määrittelemään ulkoinen motivaatio, jonka synty puolestaan nähtiin liittyvän välineellisiin arvoihin (ura, palkka tms.), mutta myös alemmanasteisten tarpeiden (turvallisuus, arvostus) tyydyttämiseen (Deci & Ryan, 1985). Vertauskuvallisesti puhuttiin myös keppi- ja porkkanamotivaatiosta, jossa lähtökohtaisesti passiivisen ihmisen liikkeelle saamiseksi tarvitaan aina joko rangaistus tai palkkio (Ryan & Deci, 2008; vrt. Stipek et al. 1998; Weinstein 2002; Yeung 2003).

Myöhemmin ulkoisen motivaation määritelmää täsmennettiin. Havaittiin, että esimerkiksi oppimisen tavoitteeseen pyrkimisen innostajina saattoivat toimia paitsi ihminen itse myös muut ihmiset, vaikkapa yhdessä viihtyminen (Weinstein 2002, 106; vrt. Deci & Ryan 1998) tai muut ulkoiset olosuhteet (Deci & Ryan, 1985; Kasser & Ryan, 1996; Sheldon & Kasser, 1998). Täsmennystä tarvittiin muistakin syistä. Varsin pian nimittäin huomattiin, ettei ulkoinen motivaatio ollut paras mahdollinen opiskelun edistäjä. Ulkoisten motiivien ongelma oli niiden lyhytaikaisuus. Niiden todettiin myös johtavan suoritusorientaatioon, pintaoppimiseen, kuten myös herkästi tapahtuvaan tavoitteesta luopumiseen (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2002; Judge, Bono, Erez & Locke, 2005). Lupaavana piirteenä havaittiin kuitenkin se (esim. Deci & Ryan 2000), että ulkoiseen motivaatioon perustuva toiminta saattoi myöhemmin muuntua myös sisäisesti motivoituneeksi.

Tätä kautta päästiin sisäisen motivaation äärelle, josta tulikin varsin pian optimaalinen oppimisen käyttövoima. Sisäisen motivaation voima on juuri innostuksessa, tähdensivät tutkijat. He tarjosivat esimerkkejä: Kun nuori hakeutuu opiskelemaan itseään kiehtovaa alaa, häntä ohjaa sisäinen motivaatio. Samoin, sisäinen motivaatio saattaa antaa myös opettajalle voimia ponnistella työssään ajoittain kohtaamiensa vaikeuksien yli. Tutkijat korostivat sisäisen motivaation olevan myös proaktiivista (esim. Grant et al., 2007). Proaktiivisuudella voitiin viitata myös tilanteeseen, jossa esimerkiksi oppiminen koettiin, paitsi mielihyvää tuottavana (Hid & Renninger 2006), myös omia arvoja tukevana (Deci & Ryan, 2008; Sheldon & Elliot, 1998; vrt. Ryan & Connell, 1989). Esimerkiksi korkeakouluopiskelijan saama oppimistehtävä voi olla parhaimmillaan niin mukaansa tempaava, että se pitää oppijaa lumoissaan riippumatta siitä, oliko ulkoisia palkkioita näköpiirissä.

Myöhemmin sisäiseen motivaatioon paneutuneet tutkijat löysivät myös muita merkkejä pantavia vaikutusmekanismeja. Sisäisesti motivoitunut oppija saattaa, esimerkiksi saavuttaessaan opintojensa välitavoitteita, lisätä samalla hyvinvointiaan ja tyytyväisyyttään (Sheldon & Houser-Marko, 2001; Skorikov, 2006). Samoin, sisäiset motiivit saattavat kytkeytyä laajemminkin ihmisen henkiseen kasvuun tai kuten usein esimerkiksi harrastustoiminnan kohdalla on kyse: tietyn erityistaidon tai -tiedon oppimiseen (Makri-Botsari 1999, 157; Wentzel 1998, 203). Kaappikellon tekijää saattaa hyvinkin siivittää halu tulla yhä taitavammaksi intarsiatekniikan osajaksi (Dev 1998, 98). Hän löytää netistä alan harrastajien foorumin ja toteaa sinnikkään paneutumisen johtaneen hänet alan kärkiosaajien joukkoon.

Paitsi että sisäisesti motivoitunut henkilö on proaktiivinen, hänen on todettu olevan myös luovempi (Amabile, 1997) ja sitoutuneempi toimiinsa (Gagné & Deci, 2005). Tällöin oppiminen muuttuu entistä voimakkaammin haasteeksi, johon täytyy yrittää vastata. Toisin sanoen uudet myönteiset oppimiskokemukset saattavat olla niin suuria, että ne johtavat opiskelijan yhä vaativampien haasteiden pariin. Tällaisen rohkeuden myötä myös elinikäisen oppimisen valmiudet kehittyvät, painotti muun muassa Weinstein (2002, 131).

Erityisesti vuosituhannen taitteessa vahvistuneen niin sanotun positiivisen psykologian piirissä on edelleen korostettu niitä löydöksiä, jotka liittyvät innostuksen ja sisäisen motivaation yhteisvaikutuksiin. Syntyi tutkimuksia, joissa vähintäänkin väljästi pystyttiin osoittamaan, kuinka innostuneet ihmiset saavat enemmän aikaan kuin muut. Usein heidän aikaansaannoksensa olivat myös laadullisesti parempia (esim. Porath et al., 2012; Xanthopoulou et al., 2009; Cerasoli & Nicklin, 2013). Tässä katsannossa innostusta ilmentävä oppiminen nähtiin eräänlaisena optimaalisena, positiivisten tunteiden sävyttämänä tilana, joka yhdistyi korkeaan aktivaatiotaan.

Tärkeä sisäisen motivaatioon liittyvä kysymys on yhä edelleen, miten vahvasti opiskelija voi sitoutua opettajan edustamaan, opetussuunnitelman määrittämään opetukseen ja sisäistämään sen määrittämät tavoitteet. Tutkijoiden korostama ihanne on, että opiskelijan havaitsema ristiriita oman osaamisen ja hänelle asetettujen tavoitteiden välillä saisi aikaan voimakkaan sisäisen motivaation käynnistäen tehokkaan opiskelun (Deci & Moller, 2005). Varsin kiinteä yhteys sisällölliseen motivoitumiseen voi olla myös hetkellisillä, ulkoisilla tekijöillä (esim. uudet ystävät). Puhutaankin tilannemotivaatiota (Žoldošová & Prokop, 2006). Virikkeellisille oppimisympäristöille, erityisesti koulun ulkopuolella, on tyypillistä vahva tilannemotivaatio (Braund & Reiss, 2004).

Kuvatun kaltaiset sisäiseen motivaatioon liittyvät piirteet ovat alkaneet näkyä varsinkin liikkeen ja johtamisen tutkimuksessa: ajalle tyypilliseen sävyyn on alettu puhua omistautumi-

sesta, uppoutumisesta ja tarmokkuudesta. Näissä tutkimuksissa yhdeksi johtajien tärkeimmistä tehtävistä on nostettu alaistensa sisäisen motivaation vaalimisen (Martela & Jarenko 2014, 6). Keskustelussa on ollut näkyvästi mukana myös innostuksen termi: sen on todettu korreloivan muun muassa tuottavuuden kanssa. Samat korostukset ovat olleet näkyvillä myös viimeaikaisessa työhyvinvoinnin tutkimuksessa, jossa on painotettu passiivisen työtyytyväisyyden sijaan aktiivista innostusta ja työn imua (esim. Hakanen 2009; Harter et al., 2002; Christian et al., 2011). Tutkijat ovat alkaneet puhua myös ”innostuneesta tehokkuudesta”, jolla he ovat viitanneet kestävään tehokkuuteen. Työhön ei paneuduta pelkästään tänään, vaan siitä halutaan suoriutua myös huomenna ja ylihuomenna (Bakker & Bal, 2010). Kaikki nämä tutkimukset ovat korostaneet sisäisen motivaation merkitystä erityisesti pitkäjänteisyyttä vaativissa töissä (Valampinen & Salmela-Aro 2014, 18).

Mainittakoon vielä, että muutamat tutkijat, esimerkiksi Deci ja Ryan (ks. 2000), ovat tehneet eron kahden erilaisen sisäisen motivaation välillä. He puhuvat ensinnäkin ”sisäsyntyisestä motivaatiosta” viitaten siihen, että tekeminen itsessään (kielen opiskelu, oppimismenetelmä tms.) on nautinnollista. ”Sisäistetyssä motivaatiossa” puolestaan tekeminen tuntuu mielekkäältä, koska se kytkeytyy itselle tärkeisiin päämääriin ja arvoihin (uusi kieli, tutkinto, uralla eteneminen jne.). Vaikka sisäsyntyinen motivaatio voi sinällään olla tilannekohtaisesti vahvempi, se on luonteeltaan häilyvämpää. Siksi pitkäjänteisen suorittamisen kannalta on tärkeämpää, että sisäistetty motivaatio on vahva (Koestner & Losier 2002). Sisäistetyn motivaation käsite on noussut tarkasteluun erityisesti työelämässä.

2.5 Kun innoituksesta kasvaa ”Flow”

Sisäiset palkkiot ja niiden merkitys ovat saaneet psykologit laajoin joukoin pohtimaan niiden syvempää merkitystä. Yksi heistä on ollut Harvardin yliopiston professori Teresa M. Amabile. Hän pani merkille jo 1980-luvulla, kuinka esimerkiksi taiteilijoiden tai keksijöiden aikaansaamat luovat ratkaisut ilmaantuivat ratkaisijoidensa mieliin usein juuri sellaisen toiminnan parissa, joissa nämä olivat tunteneet mielihyvää, tai vähintäänkin viihtyneet.

Amabile on myös yksi niistä tutkijoista, jotka ovat puhuneet sisäisen motivaation yhteydessä tehtäväorientaatiosta. Hän tosin on muistuttanut, ettei ole näin tehdessään aivan uuden löydöksen äärellä. Nimittäin, jo ennen ensimmäistä maailmansotaa amerikkalainen taloustieteilijä ja yhteiskuntakriitikko Thorstein Veblen oli puhunut ”toiminnallisesta autonomiasta”. Veblenin huomio liittyi kysymykseen, mikä saa esimerkiksi käsityöläisen paneutumaan ja pitämään vaivannäköään jopa vuosikymmeniä vaativan, toisinaan suorastaan hivuttavan omistautumisen arvoisena (Amabile 1983). Amabile on itsekin puhunut ”taistelusta”, päättymättömästä matkasta, joka voi elähdyttää matkiaan joskus hyvin arvaamattomalla tavalla. Hänen mukaansa myös oppimisprosessissa tulisi hyödyntää prosessiin liittyvät myönteiset tunteet ja niistä ammennettavissa oleva voima.

Seuraavalla vuosikymmenellä, eli 1990-luvulla Amabileakin enemmän julkisuuteen nousi toinen sisäisten kokemusten puolestapuhuja, Chicagon yliopiston psykologian professori Mihaly Csikszentmihalyi. Lukuisissa artikkeleissaan ja erityisesti laajalevikkisissä teoksissaan hän käsittelee palkkiokokemuksia tavalla, jossa korostuivat sisäiset palkkiot yksilön toiminnan suuntaajana. Samalla Csikszentmihalyi tuli rätätalöineeksi käyttöönsä paljon suosiota saaneen flow’n käsitteen. Flow’n takana on oletus, jonka mukaan ihmisellä on taipumus hankkiutua tekemään asioita, joista hän nauttii (Csikszentmihalyi 1997; vrt. Dev 1998; Makri-Botsari 1999). Toiminta ei kuitenkaan pääty Csikszentmihalyin mukaan tähän; heittäytyessään mielekkäisiin toimiin ih-

minen samalla ikään kuin antautuu virran vietäväksi. Csikszentmihalyille flow on virta tai vuo, joka kuvaannollisesti kuljettaa ihmisen ”ajan ja paikan tuolle puolen”.

Myöhemmin (ks. myös Hektner, Schmidt, & Csikszentmihalyi, 2007) Csikszentmihalyin luonnostelemasta teoriasta alettiin puhua virtausteorianaa. Se käsittelee optimaalista ja intensiivistä kiinnostuksen, motivoitumisen ja taitavuuden tilaa, jossa yksilö kokee toimintansa kohteen itsessään mielekkääksi. Flow’n valtaan heittäytyvät ihmiset olivat Csikszentmihalyin alkuperäisen ajatuksen mukaan autotelisia. Autotelisia ihmisiä löytyy virtausteoriaa tutkineiden mukaan erityisesti keksijöiden, tuotekehittelijöiden ja taiteen harrastajien parista. Heille toiminnan ulkoinen yllyke (esimerkiksi raha) ei yllä ensisijaiseksi innoittajaksi, kun taas esimerkiksi idean synnyttämisestä kumpuava sisäinen palo voi sellaisena toimia. Flow on Csikszentmihalyin mukaan, paitsi kokemus, myös houkutin. Sen sijaan, että ajautuisimme mukaansatempaaviin kokemuksiin sattumalta, me vähitellen opimme pyrkimään niihin enemmän tai vähemmän tietoisesti, väittää Csikszentmihalyi. Autotelisen kokemuksen vastakohta on eksotelinen kokemus, jolla tarkoitetaan pelkästään ulkoisilla ehdoilla tai palkkioilla ohjattua toimintaa.

Klassinen esimerkki autotelisesta toiminnasta on shakinpeluu. Shakki voi tarjota osaavalle pelaajalle paljon positiivisia haasteita, mikäli vastustaja on samalla tasolla. Pelille on tyypillistä, että pelaaja ei pelin käynnistyttyä pian huomaa juuri muuta kuin laudan ja nappulat. Voi käydä niinkin, että pelaaja viettää jopa tuntikausia lautansa äärellä. Hän yksinkertaisesti vain tuijottaa — edes tiedostamatta omia tarpeitaan — pelitilannetta. Näin ollen sellaiset fyysiset tilat kuin nälkä tai jano saattavat jäädä huomaamatta. Kun peli vihdoinkin päättyy, on itsensä ravitsemisen tarve suorastaan huutava.

Csikszentmihalyi on itse tarkastellut virtausteoriaansa myös yhteiskunnallisella tasolla. Hänen mukaansa jopa ihmiskunnan kulttuurihistoria voidaan arvottaa sen mukaan, missä määrin se on kulloinkin voinut tarjota mahdollisuuksia flow-kokemuksiin. Monet suuret murrokset ovat olleet tässä suhteessa tuhoisia. Csikszentmihalyin mukaan murheellinen länsimainen esimerkki oli teollinen vallankumous, jonka seurauksena yksittäisen ihmisen mahdollisuudet heittäytyä itselle mielekkäiden asioiden pariin vähenivät romahdusmaisesti. Kivikauden ihminen eli vielä sulassa sovussa luonnon kanssa, metsästäen ja kalastaen. Uuden ajan alun ihmisenkin saattoi uppoutua vaikkapa puhdetöihin, mutta teollinen vallankumous oli todellinen muutos. Elämä tehtaissa teki olostamme raatamista aamusta iltaan, sillä työpäivän jälkeistä aikaa ei ollut mahdollista käyttää juurikaan muuhun kuin työn rasituksista palautumiseen.

2.6 Oppimisen edistämisen näkökulmia

Oppiminen ei koskaan synny ”vakuumissa”. Prosessissa on mukana ulkoiset olosuhteet, mutta aina myös oppijan omat tunteet. Lähtökohtaisesti uuden oppiminen vaatii aina työtä, mutta sitä paremmat ennusteet oppimiselle on, mitä enemmän opiskelija on kiinnostunut aiheesta. Tärkeä kysymys on yhä edelleen: kuinka saisimme kaikki nämä oppijat kiinnostumaan tästä aiheesta juuri nyt? Yksi motivaatiotutkimusta hyödyntävä vastaus tähän kysymykseen on ollut niin sanottu autenttinen oppiminen. Autenttinen oppiminen on siis eräänlainen pedagoginen vastaisuus yhteyksistään irrotettujen faktojen ja taitojen opiskelulle, sillä se korostaa oppimistilanteen aitouden kokemusta. Käytännössä aitoja yhteyksiä voidaan luoda hyödyntämällä vaikkapa matematiikan opetuksessa entistä enemmän elävän elämän tilanteita, jotka liittyvät opiskelijoita itseään kiinnostaviin oman alan ongelmiin.

Opiskelijan omasta elämänpiiristä pääsemme toiseen merkittävään kysymykseen, nimittäin tiedon persoonalliseen luonteeseen. Oppiessaan jokainen meistä rakentaa ainutkertaista, hen-

kilökohtaista tietämysperustaansa. Vertailemme, jäsenämme, järjestelemme ja tulkitsemme uutta tietoa aikaisempien tietojemme ja näkemystemme pohjalta. Aikaisemmat tietomme, kokemuksemme ja asenteemme määrittävät siis sen, miten käsittelemme, ymmärrämme ja tulkitsemme uuden tiedon (Pressley et al. 2003, 15). Tämä on tärkeä huomio erityisesti korkeakouluopiskelussa, sillä monilla opiskelijoistamme on alan perustietoja (esimerkiksi tietotekniikan opiskelijalla laajaa kokemustietoa alasta jne.) jo ennen korkeakouluopintoja ja tähän tietoperustaan hän ankkuroi opinnoissa omaksumaansa tietoa. Myös niin sanotun tutkivan oppimisen eräs pedagoginen pääsisältö rakentui aikanaan tämän oivalluksen varaan. Se yhdisti opiskeltavat tietorakenteet työtapaan, jonka lähtökohta nousi opiskelijan omasta kokemuksesta, mutta myös hänen halustaan etsiä merkityksiä. Oletuksena oli, että ongelmia ratkoessaan opiskelija arvioi kriittisesti oppimisen kohteena olevaa tietorakennetta.

Palaan vielä tunteisiin, sillä motivaation rakentumisen periaatteet tunnustava pedagogi ei halua kieltää niiden merkitystä. On tärkeää huomata, että tunteita ovat myös ”säröt”. Oppimisen särö voi syntyä esimerkiksi väitteestä, joka näyttäisi olevan ristiriidassa opiskelijan aikaisemman käsityksen kanssa. Näissä tilanteissa tarvitsemme pedagogeina rohkeaa avarakatseisuutta, mutta myös joustavuutta. Ongelma on nimittäin siinä, että liian harvoin antaudumme pohtimaan oppimistilanteeseen salakavalasti mukaan hiipineitä ristiriitoja, negatiivisia tunteita tai niiden taustoja. (Anderman & al. 1999; Skaalvik & Valas 1999.) Mistä ne voivat olla peräisin? Itse olen pannut merkille, että esimerkiksi aikuisopiskelijalla voi olla kuormanaan enemmän tai vähemmän tiedostettuja ahdistavia muistoja jopa peruskoulun alaluokilta saakka.

Tällaiset huomioidut ovat tärkeitä, sillä omaan oppimiseen liittyvillä kokemuksilla, uskomuksilla, odotuksilla ja peloilla on vahva taipumus sävyttää, joskus estääkin oppimista. Jopa korkeakouluopinnoissa on tavallista, että opiskelija kaihtaa vastenmielisiä tehtäviä ymmärtämättä selkeästi, miksi asiaan on vaikea tarttua. Sama liittyy toki elämäämme yleisemminkin. Kehnoja matematiikan kouluarvosanoja saanut tai huolimattomaksi moitittu saa helposti vatsanväenteitä kodin raha-asioiden hoitamisesta tai matkalaskun tekemisestä työpaikalla. Tällaisissa tilanteissa pysähdys ja oikein suunnatut kysymykset ovat tärkeitä. Miksi tämän asian oppiminen on ollut minulle aina niin vastenmielistä? Myös me voimme auttaa opiskelijoitamme oppimisen esteiden erittelyyn ja purkamiseen. Tavoite on se, että esteet poistuvat ja uusi palo syntyy. Parasta kasvualustaa uusille oppimiskokemuksille on onnistuminen; se valaa itseluottamusta ja antaa uskoa haasteiden voittamiselle (Pressley & al. 2003, 13, 23).

Totesin aikaisemmin, että myös ulkoinen palkkio voi toimia tienä sisäisiin, kestävämpiin palkkioihin. Kuvitellaan, että opiskelija on onnistunut ja hän on saanut palkkion (esimerkiksi hyvän arvosanan tai jopa stipendin). Arvosana ja stipendi ovat ulkoisia palkkioita, mutta ne voivat olla ”oivalluttajina” myös positiivisen kierteen käynnistäjiä. Ne ovat auttaneet opiskelijaa kääntämään huomionsa itse prosessiin ja sen tuottamaan hienoon tunteeseen, joka puolestaan alkaa vastaisuudessa ruokkia toimintaa (Pressley et al. 2003, 23). Pedagogin keskeinen tehtävä onkin tarjota oppijalle positiivisia kokemuksia ja tässä työssä – kuten tiedetään – joskus myös ulkoiset palkkiot toimivat. Hyvä kouluttaja tietää, että sitä tärkeämpiä palkkiot ovat, mitä enemmän oppijalla on negatiivista painolastia muistissaan (Weinstein 2002, 107).

Mielekkääseen oppimiseen johtaa myös kriittinen ajattelu. Traditionaalinen oppimisnäkemys piti ajattelua varsin yksityisenä toimintana, johon muilla ei ole asiaa. Moderni pedagogiikka korostaa sen sijaan dialogisen oppimisen mahdollisuuksia ja ilmiöiden avaamista sanallisesti. Onkin saatu paljon näyttöä siitä, että todellinen ymmärtäminen syntyy asioiden merkitysten ja niiden keskinäissuhteiden oivaltamisesta. Mikä rooli motivaatiolla on tässä oivalluksessa? Ehkäpä juuri se, että oppijan kokemukseen kytkeytyy aina läheisesti hänen oma sisäinen halunsa

löytää merkityksiä. Mitä enemmän opiskelijoilla on elämäkokemusta, sitä ainutkertaisempia voivat myös kokemukset olla ja sitä rikastavampaa voi dialogista tulla. Pedagogin tehtävä on myötävaikuttaa oppijoiden liittymisen tarpeen vahvistumiseen luomalla keskustelevaa ja keskinäistä arvostusta henkivää toiminnan kulttuuria. Myös tietynlainen me-henki ja jopa ammatitilpeyden muodostuminen jo opiskeluaikana voivat olla tärkeitä oppimisen siivittäjiä.

Lopuksi, muistan takavuosilta Jyväskylän yliopiston englantilaisen filologian professori Liisa Lautamatin metaforan ”hyvästä oppimisesta”: ”Kun oppimisen prosessi käynnistyy kaikessa myönteisyydessään, se virtaa vuolaana kuin Reinin virta.” Tämä on varmasti totta. Kun tähän ihanteeseen päästään, oppiminen näyttäytyy pedagogin silmin suorastaan autotelisena, jatkuvana, rajatta syvenevänä prosessina.

LÄHTEET

Amabile, Teresa M. 1983. *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.

Amabile, T. M. 1997. Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California management review*, 40 (1), 39–58.

Bakker, A. B., & Bal, M. P. 2010. Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206.

Bohlin, R.M. 1998. How Do K-12 Teachers Apply the Affective Domain in Their Classrooms? *Education Technology* 38 (6), 44–47.

Braund, M. & Reiss, M. 2004. *Learning science outside the classroom*. London: Routledge.

Brookfield, S. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. 1988. *The Flow experience and human psychology*. Teoksessa Csikszentmihalyi, M & Csikszentmihalyi, I. (toim.). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge university press.

Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work Engagement: A Quantitative Review and Test of Its Relations with Task and Contextual Performance. *Personnel. Psychology*, 64(1), 89–136.

Cross, K.P. 1982. *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Daniels, D.H., Kalkman, D.L & McCombs, B.L. 2001. Young Children’s Perspectives on Learning and Teacher Practices in Different Classroom Contexts: Implications for Motivation. *Early Education & Development*. 12 (2), 253–273.

Deci, E. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.

Deci, E. & Moller, A. 2005. The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, 579–597.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.

Dev, P.C. 1998. Intrinsic Motivation and the Student with Learning Disabilities. *Journal of Research and Development in Education*. 31 (2), 98–108.

Gagné, M., & Deci, E. L. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26 (4), 331–362.

Grant, A. M., Campbell, E. M., Chen, G., Cottone, K., Lapedis, D., & Lee, K. (2007). Impact and the art of motivation maintenance: The effects of contact with beneficiaries on persistence behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103(1), 53–67.

Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. 2012. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of affective disorders*, 141 (2), 415–424.

Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. 2002. Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87 (2), 268–279.

Hektner, J., Schmidt, J. & Csikszentmihalyi, M. 2007. *Experience sampling method. Measuring the quality of everyday life*. US: Sage Publications, Inc.

Hidi, S. & Renninger, K.A. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41 (2), 111–127.

Hollembeak, J. & Amorose, A. 2005. Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology* 17 (1), 20–36.

Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä: LIKES-Research Center for Sport and Health Sciences.

Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A. & Locke, E. A. 2005. Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology* 90, 257–268.

Koestner, R., & Losier, G. F. 2002. Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. Teoksessa: E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 101–121.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, ja mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna Campus Conexus -projektin julkaisu B:2. Tampereen yliopisto.

Makri-Botsari, E. 1999. Academic Intrinsic Motivation: Developmental Differences and Relations to Perceived Scholastic Competence, Locus of Control and Achievement. Evaluation and Research in Education 13 (3), 157–171.

McGregor, D. 1960. The human side of the enterprise. New York: McGraw-Hill.

Ntoumanis, N. 2001. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. British Journal of Educational Psychology 71, 225–242.

Ntoumanis, N. 2005. A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. Journal of Educational Psychology 97 (3), 444–453.

Opetusministeriön strategia 2015. Saatavissa:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80463/opm11.pdf?sequence=1> Viitattu 22.8.2017.

Pintrich, P. 2001. Motivation in education: theory, research and application. NJ: Prentice Hall.

Porath, C., Spreitzer, G., Gibson, C., & Garnett, F. G. 2012. Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement. Journal of Organizational Behavior, 33(2), 250–275.

Pressley, M., Dolezal, S.E, Raphael, L.M., Mohan, L., Roehrig, L.M. & Bogner, K. 2003. Motivating Primary-Grade Students. New York: The Guilford Press.

Reeve, J. 2002. Self-determination theory applied to educational settings. Teoksessa: E. Deci & R. Ryan (toim.), Handbook of self-determination. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 183–203.

Reinboth, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2004. Dimensions of coaching behavior need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. Motivation and Emotion 28, 297–313.

Reiss, S. 2000. Who am I? The 16 Basic Desires that Motivate Our Actions and Define Our Personalities. Berkley Books, New York.

Reiss, S. 2004. Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires. Review of General Psychology, vol 8, 179–195.

Reiss, S. 2009. *The Normal Personality. New Way of Thinking about People*. Cambridge University Press.

Ryan, R. & Deci, E. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2008. From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (2), 702–717.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.

Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. 1998. Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546–557.

Sheldon, K. M. & Houser-Marko, L. 2001. Self-concordance, goal-attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152–165.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. & Fahlman, M. 2009. Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 80 (1), 44–54.

Skaalvik, E. M. & Valas, H. 1999. Relations Among Achievement, Self-Concept, and Motivation in Mathematics and Language Arts: A Longitudinal Study. *Journal of Experimental Education* 67 (2), 135–150.

Skorikov, V. (2006). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior* 70, 8–24.

Stipek, D, Givvin, K.P., Salmon, J.M & MacGyvers, V.L. 1998. Can A Teacher Intervention Improve Classroom Practices and Student Motivation in Mathematics? *Journal of Experimental Education*. 66 (4), 319–326.

Thuneberg, H, Salmi, H & Vainikainen, M-P. 2014. Tiedenäyttely, motivaatio ja oppiminen. *Psykologia* 49 (6), 421–435.

Vasalampi, K., & Salmela-Aro, K. 2014. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja. Teoksessa: S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen, & L. Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa*. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 12–23.

Weinstein, R.S. 2002. *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Harvard University Press. Massachusetts.

Wentzel, K.R. 1998. Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*. 90 (2), 202–209.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82 (1), 183–200.

Yeung, A.S. 2003. Gender Differences in Learning to Learn: Self-Concepts, Motivation and Learning Inclinations of Hong Kong Grades 4 and 5 Students. Paper presented at the Asia Pacific Conference of Education "Re-envisioning Education: Innovation and Diversity". Nanyang Technological University, Singapore.

Žoldošová, K. & Prokop, P. 2006. Analysis of motivational orientations in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4 (4), 669–688.

OPISKELIJAN MOTIVAATIO

3. MIKÄ MOTIVOI OPISKELEMAAN SUOMESSA?

Kyselytutkimus kansainvälisten opiskelijoiden motivaatiosta opintojen ensimmäisellä lukukaudella

FM Hertta Erkkilä

3.1 Johdanto

Opettajana huomaan usein pohtivani, kuinka saada opiskelijat innostumaan aina kulloisestakin aiheesta ja kokemaan opiskeltavat asiat kiinnostavina ja tärkeinä. Tämän vuoksi tartun motivaatioteemaan nimenomaan opiskelijan näkökulmasta ja selvitän, kuinka opiskelijat ymmärtävät motivaation käsitteenä ja mikä heitä ajaa opinnoissaan eteenpäin. Opetan Centria-ammattikorkeakoulussa viestintää suomenkielisissä koulutusohjelmissa ja suomea englanninkielisissä koulutusohjelmissa. Kohtaan opiskelijat heidän opintojensa alkumetreillä. Kansainvälisiä opiskelijoita olen opettanut vasta lukuvuoden 2016–2017 aikana Centriassa, minkä vuoksi halusin rajata artikkelini näkökulman heidän ymmärrykseensä motivaatiosta, heidän kokemukseensa omasta motivaatiostaan sekä heidän nimeämiensä motivaatiotekijöiden tarkasteluun. Yhtenä kiinnostuksen kohteena minulla oli myös kansainvälisten opiskelijoiden opiskelutyylit eli se, millä tavoin he kokevat oppivansa parhaiten uusia asioita. Toivon, että tulokset lisääisivät lukijoiden ymmärrystä opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavista tekijöistä sekä auttaisivat osaltaan itseäni opettajana suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta mahdollisimman motivoivasti ja monikulttuurisuuden ja monimuotoisuuden huomioiden.

3.2 Motivaatioon vaikuttavat tekijät

Kuvaan seuraavassa lyhyesti, mistä näkökulmasta tarkastelen motivaatiota tässä artikkelissa. Motivaatio ymmärretään yleensä jonain, mikä saa meidät toimimaan, innostumaan ja suuntaamaan mielenkiintoamme. Sana on lähtöisin latinan sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Motivaation kantasana motiivi taas viittaa tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin ylläkköihin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Nämä motiivit saavat meidät toimimaan ja ylläpitävät käyttäytymisen suuntaa eli ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedostetusti tai tiedostamattomasti. Motivaatio on motiivien aikaansaama tila. Motivaatio on energiaa, jonka suuntaamme tehtävän tai tavoitteen suorittamiseen. (Thomas & Peterson 2015, 139; Virolainen 2010, 54; André 2008, 96; Johns & Saks 2005, 134–135; Ruohotie 1998, 36–37.) Opiskelijalla on esimerkiksi omissa opinnoissaan päämäärä tai erilaisia ylläkköitä, miksi hän toimii tietyllä tavalla. Näitä syitä ja toimintaa ohjaavia tekijöitä selvitän oman kyselyni kautta. Thomas ja Peterson (2015, 159) tarkastelevat motivaatiota johtamisen näkökulmasta ja huomauttavat, että länsimaiset, yksilöä koskevat motivaatioteoriat eivät sellaisenaan ole sovellettavissa ympäri maailmaa ja että kulttuurierojen tunnistaminen ja ymmärtäminen edesauttavat motivoinnissa ja johtamisessa. Tämä pitää paikkansa myös monikulttuurisen ryhmän opetuksessa ja näkyy jonkin verran myös toteuttamani kyselyn vastauksissa.

Motivaatio tavataan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eroavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien osalta. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät toimi joko tai -periaatteella, vaan ne voivat vaikuttaa samanaikaisesti, mutta toiset motiivit ovat hallitsevampia kuin toiset. Ulkoinen motivaatio on riippuvai-

nen ympäristöstä, eli siinä tavoiteltavat palkkiot tulevat ulkopuolelta (esim. hyvä koenumero, vanhempien tai opettajan miellyttäminen). Sisäisessä motivaatiossa syyt toimintaan ja käytäytymiseen taas syntyvät opiskelijassa itsessään. Ihmisellä on Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteorian mukaan luonnollinen taipumus sisäiseen motivaatioon, ja se on merkittävä osa kognitiivista, sosiaalista ja fyysistä kehitystä. Tiedot ja taidot kehittyvät, kun toimimme sisäisen kiinnostuksemme mukaisesti. (Ryan & Deci 2000, 56; Skaalvik & Skaalvik 2016, 57–59; Ruohotie 1998, 38.) Huhtala (2016, 154) toteaa, että Csikszentmihalyin (1990; 1997) mukaan iloa tuottavassa toiminnassa on kahdeksan osatekijää: ”Mahdollisuus suoriutua tehtävästä, mahdollisuus keskittyä toimintaan, selkeät tavoitteet, välitön palaute, uppoutunut mutta huoleton toiminta, hallinnan tunne, huolestuneen itsetarkkailun katoaminen sekä muuttunut (nopeutunut tai hidastunut) kokemus ajan kulumisesta.” Näiden lisäksi myös toiminnan kokeminen itsessään palkitsevana on tärkeää ns. autoteliselle henkilölle, joka asettaa omakohtaisia tavoitteita ja suuntaa energiansa niiden saavuttamiseen (Huhtala 2016, 154; Csikszentmihalyi 1997). Autotelisen henkilön toiminnassa motivaatio onkin näin ollen enemmän sisäistä kuin ulkoista.

Sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan motivoituminen voidaan nähdä tahtotilana, josta opiskelija on vastuussa ja jota hän voi myös kehittää parantaakseen opiskelutuloksiaan. Sosiaaliset kontaktit (muut opiskelijat) edesauttavat usein motivoitumista ja voivat auttaa pyymään aikatauluissa sekä nostaa suoritustasoa. Käsityksen mukaan opiskelijan motivoiminen on kuitenkin olennainen opettajalle kuuluva tehtävä. Se painottaa opiskelijan tavoitteisiin suuntautumista, kiinnostuksen kohteita ja kokemuksia. Sosiokonstruktiivisesti toimiva opettaja ottaakin huomioon opiskelijoiden roolit ja luokkakulttuurit tukiessaan opiskelijoiden sisäisen motivaation kehittymistä. Motivointia on mm. se, että opiskelun tavoite saadaan opiskelijalle houkuttelevaksi ja tavoittelemisen arvoiseksi, jolloin itse opiskelu voidaan kokea mielekkäämpänä. (Kauppila 2007, 132–137.) Tältä näkökulmalta on liki mahdoton välttyä, kun työskentelee opettajana ryhmässä, jossa on monista eri kulttuureista lähtöisin olevia opiskelijoita. Opiskelijoiden tunteminen helpottaa tehtävää, mutta sille asettavat haasteita suuret ryhmät ja opiskelijoiden erilaiset taustat, mikä vaikuttaa luokkakulttuuriin.

Haasteena ja tavoitteena omassa työssäni on se, kuinka saada englanniksi opiskelevat opiskelijat ymmärtämään suomen kielen opiskelu tarpeellisenä ja kannattavana. Moni asettaa tavoitteensa alkuun varsin korkealle, kun perustason saavuttamisessakin saattaa olla haasteita. Tämä luo haasteita motivaation ylläpidolle ja oman kokemukseni mukaan myös turhauttaa opiskelijoita siinä vaiheessa, kun he huomaavat, että kielen oppiminen vaatii melko lailla työtä ja aikaa. Sunin (2011, 15) mukaan käsitys siitä, mikä on mahdollista ja millainen kielitaito työssä riittää, kohtuullistuu kokemuksen karttuessa. Majakulma (2011, 52) tuo esille, että motivaatio opiskella suomen kieltä on riippuvainen tulevaisuudensuunnitelmista, mutta että kieltä olisi kuitenkin tärkeä opiskella heti opintojen alkuvaiheessa, sillä suunnitelmatkin saattavat muuttua. Samasta aihepiiristä löytyy artikkeleita, joissa tuodaan esille kielitaidon merkitys työllistymisessä sekä työyhteisössä toimimisen edellytyksenä (esim. Vartiainen-Ora 2015; Seilonen & Suni 2015; Korhonen 2015; Korhonen & Pylväs 2015; Saarinen & Härmälä 2012; Tasala 2011).

Tärkeää on myös opiskelija-opettajasuhteen toimivuus, sillä se edesauttaa kouluun ja opintoihin sitoutumista, ns. kouluihtoa (school engagement, student engagement) ja näin ollen myös opiskelumenestystä. Myös opettajan opetuksen aikana kokemilla tunteilla on yhteyttä opiskelijan sitoutumisessa oppilaitokseen. (Abbott 2014; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 112, 117; ks. myös Kippo & Annala 2016, 407.) Kipponen ja Annala (2016, 415) kuitenkin huomauttavat, että opintoihin kiinnittyminen tulee ymmärtää laajasti: sen tulee olla osallistavaa, dialogista toimintaa, jonka päämääränä on aktiivinen kansalaisuus eli toimiminen yhteisön ja/tai yhteiskunnan jäsenenä. Tästä on vastuussa heidän mukaansa

koko yhteisö aina opiskelijasta hallinto- ja opetushenkilökuntaan. Opintoihin kiinnittyminen on oman kokemukseni perusteella erityisen tärkeää, mikäli kyseessä on kansainvälinen ryhmä. Opiskelijat ovat monella tapaa yksin muuttaessaan uuteen maahan, ja koulu tai oppilaitos muodostaa heille usein sen ensimmäisen, tärkeän yhteisön, johon kuulumisen vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin.

Vuorovaikutus ja sosiaaliset tilanteet ovat myös Thomasin ja Petersonin (2015, 23) teoksessa keskeisessä roolissa kulttuurin oppimisessa. He toteavat, että uuden kulttuurin ymmärtäminen on yhtä haastavaa kuin vieraan kielen puhuminen ilman oman äidinkielen aksenttia. Opettajan työtavat voivat Kauppilan (2007, 138) mukaan joko lisätä tai vähentää opiskelijoiden energiaa, ja opettaja voi vaikuttaa koko luokan ryhmähenkeen tai opiskelijoiden asenteisiin. Kauppila (2007, 138–139) korostaa opettajan omaa innostuneisuutta. Hänen mukaansa motivoituminen syntyy sosiaalisissa tilanteissa ja innostavissa vuorovaikutussuhteissa, joissa opettaja on olemainen tekijä, osapuoli, jopa malli. Jörgel-Löfström (2005, 27) kuvaa opettajan suhtautumista opiskelijoiden teksteihin ja kirjoittamisprosessiin, mutta käsittelee myös opettajan ja opiskelijan välistä viestintää yleisesti:

Det är alltså snarare lärarens förhållningssätt till eleven än själva undervisningsmetoden som har betydelse för det stöd hon kan komma att känna i sitt lärande. Eleven behöver möta ett genuint intresse för de reflektioner hon har kring den nya kunskap hon är i färd att bygga upp. För läraren gäller det att vänligt och uppmärksamt lyssna på vad hon har att säga [...]. (Jörgel-Löfström 2005, 27.)

Mikäli opiskelija suhtautuu opiskeltavaan aiheeseen myönteisesti ja toiveikkaasti, hän myös uskoo onnistuvansa opinnoissaan. Tällaisella henkilöllä on yleensä vastaavanlaisia, positiivisia kokemuksia, ja hän haluaa näyttää osaamisensa. Tämänkaltaista lähestymistapaa kutsutaan optimistiseksi suoritusstrategiaksi, ja näin ajattelevat henkilöt hyödyntävät myönteisiä kokemuksia motivoidakseen itseään suunnitteluun ja toimintaan. Sen sijaan kielteistä strategiaa käyttävä henkilö pyrkii suojautumaan kritiikiltä ja säilyttämään oman arvonsa. Epäonnistumiset selitetään näissä tapauksissa ulkopuolisilla syillä. (Tapio 2010, 37, 41.) Kun opimme jotain, ymmärrämme asian, ja asioiden ymmärtämiseen tarvitsemme kieltä. Uudet asiat saavat syvemmän merkityksen, kun pystymme yhdistämään ne aiempaan tietoomme. (Jörgel-Löfström 2005, 26.)

Pohdin usein kansainvälisiä opiskelijoita opettaessani sitä, miten haastavaa vieraalla kielellä opiskelu heille on. Opetuskielenä käytän suomen lisäksi englantia, joten opiskellessaan vierasta kieltä opiskelijat joutuvat tekemään useimmiten kaksinkertaisesti työtä, koska monelle englannin kielikin on haastavaa, ja he kääntävät opetuksen sisällön vielä omalle äidinkielelleen.

3.3 Kyselyn kohderyhmä ja tavoitteet

Tutkimuskysymykseni on, millainen motivaatiotaso opintonsa vastikään vieraassa maassa aloittaneilla opiskelijoilla on. Kyselyn kohderyhmänä olivat kevätlukukaudella 2017 aloittaneet kansainväliset opiskelijat. En ottanut kyselyyn mukaan syyslukukaudella 2016 aloittaneita opiskelijoita, sillä halusin, että vastaajilla olisi jokseenkin yhtä pitkä kokemus Suomessa asumisesta ja opiskelemisesta. Tiedostan, että joukossa on yksittäisiä maassa pidempään asuneita ja mahdollisesti jo jossain toisessa suomalaisessa oppilaitoksessa opiskelleita henkilöitä, joskin nämä ovat yksittäistapauksia kohderyhmässä.

Kaikki kyselyyn vastanneet opiskelevat Kokkolassa, ja he ovat kyselyn vastaamisen hetkellä opiskelleet Centriassa muutaman kuukauden. Koin mielekkäänä tarttua motivaatioteemaan

juuri heidän kohdallaan, sillä muutamassa kuukaudessa ennakko-oletukset ovat ehtineet saada vastinetta todellisuudesta, mikä mahdollisesti voi vaikuttaa motivaatiotasoon. Halusin selvittää, onko näin käynyt ja onko Centria-ammattikorkeakoulu vastannut heidän toiveitaan opiskelupaikkana. Vieraassa kieli- ja kulttuuriympäristössä opiskeleminen on monella tapaa haastavaa, ja tämän kyselyn kautta oli mahdollista päästä tarkastelemaan opiskelijoiden kokemuksia. Tavoitteenani on kuvata vastausten kautta opiskelijoiden kerrontaa aiheesta. Tulokset voivat auttaa opettajia opiskelijan kohtaamisessa ja motivoimisessa. Mahdollisesti yhtenä tuloksena on myös opiskelijan itsensä voimaantuminen näitä aiheita pohdittuaan, ymmärryksen lisääntyminen sekä entistä vahvempi vastuun ottaminen opinnoistaan.

3.4 Tutkimuskysymykset

Toteutin kyselyn sähköisesti Forms-kysymyslomakkeella. Lähetin kohderyhmälle linkin kyselyyn sähköpostitse. Samassa yhteydessä kerroin myös lyhyesti kyselyn tarkoituksesta, aikataulusta, anonymiteetista ym. keskeisistä kyselyyn liittyvistä asioista. Linkki ohjasi vastaajat kysymyslomakkeelle, jossa oli kaksi Likert-asteikolla toteutettua kysymystä sekä neljä avointa kysymystä. Kysely oli auki reilun viikon, minkä aikana lähetin kohderyhmälle yhden muistutusviestin tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi tiedotin opiskelijoille kyselystä luentojeni yhteydessä. Toin tuolloin myös esille kyselyyn osallistumisen vapaaehtoisuuden sekä sen, että vastaukset käsitellään täysin anonymisti. Halusin varmistaa, etteivät he koe kyselyyn vastaamista pakollisena vain sen vuoksi, että toimin heidän opettajanaan.

Kyselylomakkeen kysymykset olivat:

1. How would you rate your own motivation? (1 = not motivated, 5 = very motivated)
2. What motivates you in your studies?
3. How would you rate your study group's motivation? (1 = not motivated, 5 = very motivated)
4. What is the role of teachers when it comes to motivation? How have your teachers motivated you during your studies at Centria? If you can, please give some examples.
5. How do you keep up your motivation to study?
6. What is the best way for you to learn new things? What kind of studying methods do you use?

Käyn seuraavassa luvussa läpi, millaisia vastauksia kysely tuotti. Olen poiminut avoimista kysymyksistä mukaan tyypillisimpiä vastauksia esimerkeiksi.

3.5 Kyselyn tulokset

Kysely lähetettiin kolmelle opiskelijaryhmälle. Sähköpostilistan mukaan vastaanottajia oli yhteensä 171. Kyselyyn vastasi 37 opiskelijaa. Kyselyn vastausprosentti oli näin ollen 21,64 %. Alhainen prosenttiluku johtuu todennäköisesti lyhyestä vastausajasta, kyselyn vapaaehtoisuudesta ja opiskelijoiden todellisesta läsnäolosta oppilaitoksessa.

Pyysin vastaajia arvioimaan omaa sekä ryhmänsä motivaatiota numeerisesti asteikolla 1–5. Oma motivaatio arvioitiin hieman korkeammaksi kuin ryhmän motivaatio, mikä näkyi myös joissakin avoimissa vastauksissa. Oman motivaationsa opiskelijat arvioivat melko hyväksi (3,75), ryhmän motivaatiota kysyttäessä vastausten keskiarvo oli hieman matalampi (3,47). Vain yksi vastaaja arvioi oman motivaationsa heikoksi, ja ryhmän motivaatiolle arvion 1 (ei motivoitunut) antoi kaksi vastaajaa.

Motivaatiotekijöistä kysyttäessä vastaukset hajaantuivat. Osa antoi hyvin konkreettisia vastauksia, osa taas vastasi kysymykseen yleisellä tasolla. Vastaajien motivaatio näyttäytyi kuitenkin enemmän ulkoisena motivaationa (esim. hyvät arvosanat) kuin sisäisenä. Seuraavanlaiset vastaukset olivat hyvin tyypillisiä:

Peaceful environment and cooperative teachers always motivate me.

Good job in future which can afford my family living free.

Family, passion and future career.

New culture, educational system and homesickness drive my study.

Firstly, I believe myself that I can do anything and my family motivates me.

Perhe ja perheen auttamisen motiivi nousivat monessa vastauksessa esiin, samoin kuin opintojen kautta avautuvat työmahdollisuudet. Ystävät ja opiskeluympäristö koettiin motivoivina tekijöinä. Myös uusi kulttuuri sekä koti-ikävä vaikuttivat vastaajien motivaatioon.

Kysymyksessä, miten opettaja pystyy vaikuttamaan opiskelijoiden motivaatioon, pyysin opiskelijoita pohtimaan ja kuvaamaan, miten Centria-ammattikorkeakoulun opettajat ovat vaikuttaneet heidän motivaatioonsa. Pyysin heitä myös antamaan konkreettisia esimerkkejä aiheesta.

Tähän kysymykseen vastattiin laajasti ja perusteellisesti. Opiskelijoiden kokemukset olivat pääsääntöisesti positiivisia, mutta lisäksi mukana oli yksittäisiä tapauksia, joissa todettiin, ettei opettaja vaikuta motivaatioon. Merkittävimpänä seikkana opettajan roolissa motivoijana nähtiin opettajan oma intohimo ja kiinnostus opetettavaa ainetta kohtaan. Tämä sai eniten mainintoja ja motivoi vastaajia opiskelemaan, mutta kommenttien seassa oli myös huolen ilmaus siitä, että osa opettajista ei vaikuttanut motivoituneilta opetettavaan aineeseen.

From my perspective, teachers stay at a core of my motivation. When I saw they teach with their passion, devotion and enthusiasm, I'm motivated. Because I know they are willing to answer any questions to help me understand lessons thoroughly and I feel that I can gain a huge amount of knowledge from them as well.

Teachers are doing fine but there are exceptions.

I can talk to any of my teachers when I need by sending them email and meet personally.

I believe the assignment they give to us is a kind of motivation that pushes every student to focus on their studies.

The teachers are well qualified and inspiring. They not only teach the professional knowledge but also teach soft skills.

Riittävän korkea vaatimustaso opetuksessa koettiin tärkeänä. Lisäksi mainittiin, että opettajilta voi kysyä asioita sekä oppia myös muita asioita suomalaiseen opiskelu- ja työkulttuuriin liittyen. Opettajat koettiin osassa vastauksia roolimalleina ja uuden kulttuurin välittäjinä. Opettajia pidettiin helposti lähestyttävänä.

Ulkoisena motivaatiotekijänä vastauksista löytyi myös maininta siitä, että halutaan onnistua opinnoissa. Vastauksissa tuotiin myös esille, ettei opettajalle haluta aiheuttaa pettymystä.

Joissakin vastauksissa mainittiin, miten esimerkiksi opettajan oma innostus saa myös vastaajan innostumaan ja haluamaan osallistua luennoille. Eräs opettaja on onnistunut herättämään opiskelijassa halun seurata uutisia, ja erästä vastaajaa taas motivoivat laboratorioharjoitukset nimenomaan opettajan selkeiden ohjeiden ja vastausten ansiosta.

Vastaajat listasivat motivaation ylläpitämiseksi monia eri keinoja. Eniten motivaation ylläpitämiseen heidän mukaansa vaikutti tulevaisuus ja omat tavoitteet, kuten esimerkiksi unelma-ammatti, joka mainittiin 11 vastauksessa. Tähän liittyen neljä vastaajaa kuvasi omaa intohimoaan opiskella sekä kertoi oman itseluottamuksen ja -tuntemuksen vaikuttavan motivaatioon. Itsenäisen opiskelun merkitys oli vastaajille myös suuri. Seitsemän vastaajaa kertoi, että koti-tehtävien tekeminen, itsenäinen tiedonhaku ja verkkokurssit pitävät motivaatiota yllä. Muutamat vastaajat kertoivat opintojen aikatauluttamisen vaikuttavan positiivisesti motivaatioon. Myös mahdollinen vaihtoon lähtö motivoi opinnoissa.

Muut ihmiset, etenkin kaukana asuva perhe sekä opiskelukaverit saivat myös muutamia mainintoja. Tähän liittyen neljä vastaajaa kertoi, että toisinaan on syytä muistuttaa itseään siitä, miksi alun alkaen tuli opiskelemaan vieraaseen maahan. Oppitunneilla läsnäolo ja aktiivinen osallistuminen olivat myös vastaajien mukaan keinoja ylläpitää motivaatiota. Kaksi vastaajaa totesi, ettei heillä ole tällä hetkellä motivaatiota opiskella. Opiskelijat kuvaavat pitävänsä motivaatiotaan yllä mm. seuraavin keinoin:

To keep up my motivation, I try to go to class every day to meet and interact with my lecturers. Then, I research more information about any subjects I have learned.

Always think about my future career, try to find the practical meaning of lessons.

Usually I will separate works into small parts and do it step by step till the deadlines thereby keeping up my motivation.

Find some friends who has the same personalities and same target in the future.

By reminding myself each day that I can do better today than yesterday.

Realizing how far I've come for this education, what I gave up and why I'm here.

Tapion (2010, 36) väitöskirjassa otetaan esille suoriutumisstrategiat, jotka ovat ajattelu- tai toimintaprosesseja. Niitä käyttämällä ihmiset pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa, hillitsemään jännittymistään, kontrolloimaan tapahtumien kulkua ja suojelemaan ja ylläpitämään itsearvostustaan opiskeluun yhteydessä olevissa tilanteissa. Kysely osoitti, että opiskelijoilla on erilaisia suoriutumisstrategioita, ja näitä he toivat tämän kysymyksen lisäksi esille myös seuraavan, oppimistyyliä koskevan kysymyksen vastauksissa.

Kyselyn lopussa vastaajilta kysyttiin vielä, miten he oppivat parhaiten. Vastaukset osoittivat, että vastaajissa on hyvin erilaisia oppijoita. Osa heistä tiedosti hyvinkin tarkkaan, kuinka oppii parhaiten ja pystyi nimeämään oppimista edesauttavia keinoja tai välineitä. Yksi vastaaja totesi, ettei hänellä ole mitään erityistä oppimistyyliä, ja eräs vastaaja oli kuitannut kysymyksen pelkillä kysymysmerkeillä. Muuten vastaukset olivat laajoja, ja niistä huomasi, että Centriassa aloittaneilla opiskelijoilla on pääsääntöisesti hyvät valmiudet itsenäiseen opiskeluun ja tiedonhakuun.

Kansainväliset opiskelijat kokevat itsenäisen opiskelun merkityksen vastausten perusteella suurena. Tähän todennäköisesti vaikuttaa se, että he ovat joutuneet työstämään opiskelemaan

lähtemisen ajatusta hieman eri tavalla kuin suomalaiset opiskelijat. Opiskeluun liittyy heidän kohdallaan valtavan suuri elämänmuutos: uusi maa, uusi kulttuuri, vieras kieli (suurimmalle osalle myös englanti opiskelukielenä on vieras kieli), etäisyys perheeseen ym.

Seuraavaan luetteloon on listattu vastaajien mainitsemat oppimiskeinot. Kunkin tavan yhteyteen on lisätty tieto siitä, kuinka monta mainintaa mikäkin keino sai.

- Kuuntelemalla
- Vuorovaikutuksessa muiden kanssa, esim. ryhmätöiden tai keskustelun avulla, (9)
- Opettajilta, oppitunneilla, kuuntelemalla opetusta ja tekemällä muistiinpanoja, (8)
- Lukemalla (kirjat, artikkelit, sanomalehdet), (11)
- Itsenäisesti opiskelemalla, esim. tekemällä tehtäviä, tutkimalla aihetta lisää luentojen jälkeen, (15)
- Internetin avulla, esim. tiedonhaku, videot, verkko-opinnot toimivat oppimisen välineinä, (11). Verkossa tapahtuvasta oppimisesta oppimisen kanavina mainittiin erikseen
- YouTube
- Verkkosivut
- Sosiaalinen media
- Google
- Verkko-opinnot
- Optiman materiaalit
- Soveltamalla tietoa käytännössä (11)
- Ulkoa opiskelemalla, esim. koetta varten (3)
- Kuuntelemalla musiikkia (1)
- Visualisoimalla (2)

Monet olivat pohtineet tätä kysymystä varsin syvällisesti. Itsenäinen opiskelu sai eniten mainintoja, mutta monet oppivat myös vuorovaikutuksessa toisten (opettajan tai muiden opiskelijoiden) kanssa. Merkille pantavaa on se, että tietolähteinä mainittiin yhtä vahvoina sähköiset lähteet ja painetut lähteet. Muutama vastaaja oli käsitellyt aihetta sen kautta, millainen oppija hän ei ainakaan ole eli listaamalla niitä keinoja, joiden ei koe edesauttavan omaa oppimistaan. Seuraavassa vielä muutama vastaus, jotka kuvaavat hyvin tämän kysymyksen herättämiä ajatuksia:

Memorize important parts, make notes, listen to lecturer, finding examples, I read books, study independently, ask teacher if there is something I can't understand.

I use visualizing methods of learning the things rather than writing or just memorize. So that I can grab the things quick.

In my opinion, the best way to learn new things is listening and taking notes. After that, applying those ne knowledge to my own specific cases and situation, or else I will find some resources and materials to research more about these things. I'm a mix visual-solitary learner. That means, I prefer taking note by using mind maps, sketch notes and pictures, then I will expand my studies by learning alone.

I learn new things by listening more to comprehend rather than just reading. I love discussion method.

By practicing. I learn mostly by online methods, also by self-study.

The best way for me to learn new things is to find interesting part of them and let my curiosity be my guide.

3.6 Pohdinta

Kyselyn tulokset kuvaavat mielestäni monipuolisesti Centriassa aloittaneiden kansainvälisten opiskelijoiden ajatuksia oppimisesta ja opiskelusta Centriassa. Vaikka vastausprosentti jäi alhaiseksi, olivat vastaukset kuitenkin sisällöltään rikkaita. Opiskelijat arvioivat oman motivaationsa hieman paremmaksi kuin ryhmän motivaation, mikä vastasi odotuksiani. Koen, että tulos vastaa todellista tilannetta ainakin omien tuntieni osalta – ryhmässä on sekä erittäin motivoituneita ja aktiivisia että vähemmän innostuneita opiskelijoita. Pääsääntöisesti kaikki opiskelijat osallistuvat lähiopetukseen ja ovat tunnin aikana aktiivisesti mukana opiskeltavassa aiheessa. Tulokset vahvistavat omaa kokemustani ja tulkintaani opiskelijoiden motivaation tasosta.

Opinnoissa motivoivista asioista nousi esille erityisesti perheen ja tulevaisuuden merkitys. Uusi opiskeluympäristö ja uuteen maahan muuttaminen vaikuttavat kansainvälisten opiskelijoiden motivaatioon. Olisikin mielenkiintoista palata tähän kysymykseen vastaajien kanssa opintojen loppuvaiheessa, jolloin motivoivat tekijät saattaisivat olla toisenlaisia, kun he ovat asuneet Suomessa pidempään ja työelämään siirtyminen on ajankohtaisempaa. Työelämäorientaatio tulee kuitenkin tukea läpi opintojen, jotta opinnot nähdään merkityksellisinä. Tähän sisältyy ajatus siitä, että otetaan sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit ohjauksessa huomioon, mikä varmasti korostuu kansainvälisten opiskelijoiden kohdalla. (Penttinen, Skaniakos, Lairio & Ukkonen 2011, 100, 102.)

Opettajan rooli motivaatiossa koettiin merkittävänä ja sitä kuvattiin monipuolisesti. Opettajan oma motivaatio heijastuu opiskelijoihin – mikäli opettaja ei ole kiinnostunut opetettavasta aiheesta, on opiskelijankaan vaikea pitää yllä omaa motivaatiotaan. Opettajien ystävällisyys ja välittömyys vaikuttivat vastaajien mukaan opiskeluympäristöön ja ilmapiiriin positiivisesti.

Oppimistyylien osalta olisi mielenkiintoista verrata vastauksia suomalaisten opiskelijoiden näkemyksiin. Erilaisista oppimistyyleistä puhutaan kaikille opiskelijoille orientaatiopäivien aikana ensimmäisellä opiskeluviikolla. Erilaiset tavat oppia olisi opettajien kuitenkin hyvä muistaa myös jokapäiväisessä työssä ja pohtia vaihtoehtoisia, joustavia lähestymistapoja opiskeltaviin sisältöihin.

Tulee muistaa, että opiskelijoita voi ja tulee tukea sekä ohjata opiskeluteknisiin asioihin liittyen. Silloin opiskelija tunnistaa itselleen tyypilliset ja soveltuvat oppimistyylit. Ulkoa opetteluun sijaan olisi syytä löytää muitakin keinoja syväoppimisen tukemiseen. Opiskelijan olisi huomattava, että opiskelutekniikkaa ja työskentelytapoja on mahdollista harjoitella. Opiskelutaitoja voi käsitellä ja kehittää opintojen alussa järjestettävien orientaatiopäivien lisäksi myös pienryhmissä, HOPS-keskusteluissa sekä opinto-ohjaajan tuella. Myös suoritusstrategioita on mahdollista muuttaa, sillä ne ovat opittuja toimintamalleja. (Tapio 2010, 31–32, 57.)

LÄHTEET

- Abbott, S. 2014. Hidden curriculum. The glossary of education reform. Saatavissa: <http://edglossary.org/hidden-curriculum>. Viitattu 23.8.2017.
- André, R. 2008. Organizational behavior. An introduction to your life in organizations. New Jersey: Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. New York: Basic Books.
- Huhtala, A. 2016. Kun opiskelussa on virtaa: flow-tilan piirteitä kieltenopiskelijan kirjoitelmissa. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 47(2), 153–159.
- Johns, G. & Saks, A. 2005. Organizational behaviour. 6. painos. Toronto: Prentice Hall.
- Jörgel-Löfström, C. 2005. Elevens röst i lärande och fördjupning. Lund: Studentlitteratur.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kippo, A. & Annala, J. 2016. Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. Kasvatus 47(5), 406–418.
- Korhonen, V. 2015. Ajelehtien kulttuurien välisessä tilassa? Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemukset ja odotukset sijoittumisestaan suomalaisille työmarkkinoille. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 17(2), 44–60.
- Korhonen, V. & Pylväs, L. 2015. Miten tukea kansainvälisen opiskelijan siirtymistä työmarkkinoille? Yulia Shumilovan haastattelu. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 17(2), 109–113.
- Majakulma, A. 2011. Enhancing the Employability of International Graduates during Education – A Case Study based on Finnish Universities of Applied Sciences. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13(2), 44–59.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 47(2), 112–124.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? Aikuis-kasvatus 31(2), 99–109.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Saatavissa: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+oo.pdf>. Viitattu 30.4.2017.

Saarinen, T. & Härmälä, M. 2012. Miksi työmarkkinoiden ja kielikoulutuksen tarpeet eivät koh-
taa? *Aikuiskasvatus* 32(2), 137–144.

Seilonen, M. & Suni, M. 2015. Puhetta työstä: kansainvälisten terveydenhuollon ammattilais-
ten suomen kielen puhumistaidon arviointi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17(2), 27–43.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2016. *Motivation och lärande*. 2. painos. Stockholm: Natur & Kul-
tur.

Suni, M. 2011. Missä ja miten maahanmuuttajat kehittävät ammatillista kielitaitoaan? *Ammat-
tikasvatuksen aikakauskirja* 13(2), 8–22.

Säntti, R. & Metsänen, R. 2011. Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristumi-
nen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(2), 4–7.

Tapio, J. 2010. Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Moti-
vaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Tasala, M. 2011. Maahanmuuttajien korkea ammattitaito ja osaaminen annetaan valua huk-
kaan. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(2), 23–34.

Thomas, D. C. & Peterson, M. F. 2015. *Cross-Cultural Management. Essential Concepts*. 3. pai-
nos. Los Angeles: Sage.

Vartiainen-Ora, P. 2015. Filippiiniläisen sairaanhoitajan tie kohti suomalaisen työyhteisön jäse-
nyyttä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17(2), 12–26.

Virolainen, H. 2010. ”Kai sitä ihminen on vaan semmoinen laumaeläin” – Virtuaalisen tiimin
ilmapiiri. Turun kauppakorkeakoulu. Väitöskirja. Saatavissa: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/96676/Ae8_2010.pdf. Viitattu 30.4.2017.

4. HENKILÖKOHTAISEN TIEDESUHTEEN RAKENTUMINEN AVOIMEN YLIOPISTON VERKKOVÄLITTEISELLÄ TUTKIMUSMENETELMÄKURSSILLA

KT Leena Isosomppi ja KT Minna Maunula

4.1 Johdanto

Avoin yliopisto tarjoaa yliopistotasoisia opintoja yhä lisääntyvässä määrin verkko-opetuksena. Verkko-opetus lisää koulutuksen saavutettavuutta, mikä palvelee sekä koulutuksellisen tasa-arvon että koulutusmarkkinoiden logiikkoja. Opintopakettien ja jopa kokonaisien opintokokonaisuuksien voi opiskella verkossa, ajasta ja paikasta riippumatta. Tässä tilanteessa avoimet yliopistot kilpailevat myös keskenään samoista kiireisistä aikuisopiskelijoista. Verkkokurssien mahdollistama yksilöllinen eteneminen ja joustavuus asettavat kuitenkin uusia haasteita yliopisto-opiskeluun. Varsinkin opintojen alussa akateemisten asiantuntijataitojen kehittymisen vaatii huomiota ja verkkopedagogista tukea, sillä päivittäinen yliopisto- ja tiedeyhteisöön osallistumisen kokemus puuttuu suurelta osalta avoimen yliopiston opiskelijoista. Tämä puolestaan vaikeuttaa tiedeyhteisön merkityksen hahmottamista ja motivoitumista tutkimusmenetelmien opiskeluun. Sisäinen motivoituminen edellyttää mielekkyyden kokemusta ja aikuispedagogisesti ajateltuna yhteyden luomista aikuisen elämänkentän ja tieteellisen tietämisen välille (ks. Kasworm 2008, 33).

Tarkastelemme tässä artikkelissa aikuisopiskelijoiden henkilökohtaisen tiedesuhteen rakentumista avoimen yliopiston verkkovälitteisellä tutkimusmenetelmäkursilla. Tätä prosessia pyrittiin tukemaan verkkokurssin aikana orientaatiovaiheen ohjauksella ja aikuisopiskelijoiden elämänkenttää ja tutkimuksen tekoa yhdistävällä oppimispäiväkirjatyöskentelyllä. Kuvaamme ja arvioimme näiden verkko-opintopakettien elementtien toteutusta ja koettua merkitystä tiedesuhteen rakentamisessa. Tarkastelun lähtökohtana ovat omien verkko-opetuskokemustemme reflektointi ja opiskelijoiden kurssin aikana kirjoittamat oppimispäiväkirjat. Rajaamme tarkastelun avoimen yliopiston noviisiopiskelijoihin eli niihin opiskelijoihin, jotka olivat aloittamassa tutkimusmenetelmäopintoja ja joista osalle myös verkkovälitteinen opiskelu oli uutta. Peilaamme aikuisopiskelijoiden henkilökohtaisten tiedesuhteiden kuvauksia Laineen ja Malisen (2009) esittämän omakohtaistumisen käsitteeseen sekä situationaalisen oppimisen (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) teoriaan oppimisesta osallisuuden kasvuna.

4.2 Henkilökohtainen tiedesuhde käsitteenä

Tiedesuhteen käsite on esillä suomalaisessa kontekstissa Tieteen tiedotus ry:n kolmen vuoden välein julkaisemassa, kansalaisten tiedesuhdetta asennekartoituksen keinoin mittaavassa Tie-debarometrissa. Kyselytutkimus kartoittaa kansalaisten luottamusta tieteeseen sekä yleistä tieteen ja tiedeorganisaatioiden arvostusta (Tieteen tiedotus 2016). Tästä asennetutkimuksesta poiketen tarkoitamme henkilökohtaisella tiedesuhteella tutkimuksessamme yksilön herme-neuttisesti rakentuvaa dynaamista suhdetta tieteelliseen tietoon ja tietämiseen sekä akateemiseen elämänpiiriin. Käsitteellä on yhteys kognitiivisen psykologian ja ajattelun kehityksen tutkimuksiin epistemologisista uskomuksista ja henkilökohtaisista tietokäsityksistä (King & Kitchener 2004; Hofer 2004). Se ei kuitenkaan rajaudu vain tieteellisen ajattelun alueelle, vaan ottaa näitä lähtökohtia avarammin huomioon tunteiden ja sosiaalisen ulottuvuuden merkityksen tiedesuhteen rakentumisessa. Akateemisen aikuiskoulutuksen tutkijat esittävätkin aikuisen elämänkenttien (työ, opiskelu, perhe ym.) ja aikuisopiskelijan aikaisemman tiedon ja kokemuksen entistä parempaa huomioimista epistemologisia uskomuksia ja akateemista opiskelua

koskevassa tutkimuksessa (Niessen, Abma, Widdershoven, van der Vleuten & Akkerman 2008; Kasworm 2010) ja myös yliopisto-opetuksessa (Kasworm 2008, 33).

Tässä tutkimuksessa edellä kuvattu tarkoittaa kiinnostumista arkitiedon ja tieteellisen tietämisen risteymistä ja niitä koskevista merkitysneuvotteluista aikuisopiskelijoiden elämänkentässä (ks. Kasworm 2003; 2008). Kuten Laine (2009) toteaa, emme tarvitse välttämättä elääksemme tieteellistä tietoa vaan elämänkenttäämme jäsentäviä kertomuksia, selityksiä ja perusteluja. Arkitieto on arvottavaa uskomustietoa ja tietäminen itsessään on alisteista elämän intresseille, sillä on merkitys jossain elämän kontekstissa (Laine 2009, 112–113). Henkilökohtainen tiedesuhde kuvaa näin ymmärrettyä ihmisen antamia merkityksiä akateemiselle elämänpäiirille ja tieteelliselle tietämiselle hänen henkilökohtaisessa elämässään. Tiedesuhteen kehittymistä voidaan tarkastella sekä yksilöllisenä omakohtaistumisena että sosiaalisena osallisuuden rakentumisena.

4.3 Omakohtaisuus ja osallisuus tiedesuhteen rakentumisessa

Laine ja Malinen (2009, 40) kuvaavat oppimisen omakohtaistumisen ideaa aikuisen oppimisen ja pedagogiikan lähtökohtana sekä välineellisen suorittamisorientaation vastakohtana. Avoin yliopiston ajan ja paikan suhteen joustava verkko-opiskelu voi houkutella erilaisissa elämäntilanteissa aikuisopiskelijoita markkinalogiikan mukaiseen tehokkaaseen suorittamiseen omakohtaisen oppimisen kustannuksella. Toisaalta aikuisen omaehtoinen opiskelu avoimessa yliopistossa kumpuaa usein syvältä sisältöihin liittyvästä motivaatiosta ja halusta kehittää itseään elämänlaajuisen oppimisen hengessä (Haltia, Leskinen & Rahiala 2014; Billett 2008).

”Omakohtaisuus tarkoittaa kaikkea sellaista asennoitumista ja ajattelua, minkä kokee itselleen läheiseksi, omaksi ja tutuksi. Se määrittyy ja rajautuu vierautta ja erilaisuutta vasten” (Laine 2008, 45)

Tiede ja tieteellisyys voivat tuntua osalle aikuisopiskelijoista oppimisen sisältöinä vierailta ja vaikeilta asioilta akateemisen yhteisön laitamilta katsottuna. On mahdollista, että omaan sosiaaliseen elämänpäiiriin ja kokemusvarantoon sisältyy vain vähän tai ei lainkaan liittymäkohтия tutkimusperustaiseen asiantuntijakulttuuriin. Tieteellisyyteen ja tiedeyhteisöön voi liittyä tällöin opiskelijan ajattelussa vahvoja uskomuksia, joiden tiedostaminen ja rakentava käsittely edellyttävät opiskelijalta omien uskomusten reflektointia ja opettajalta Baeten & al. (2010) mukaan opiskelijalähtöistä reflektointia tukevaa ohjausta.

Tieto ja tunne ovat tiedesuhteen rakentamisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tunne voi jopa ohjata tiedollisten merkitysten rakentumista (Laine 2009, 119). Vieras ja vaikea asia herättää epävarmuutta ja nostaa pintaan opiskelijan omaan identiteettiin liittyviä kysymyksiä. Aikuisen oppimisessa tarvitaan Malisen kuvaamia ja määrittelemiä särökokemuksia eli ”koko-naisvaltaisia epämukavuuden tunteita – kokemuksia, että en taida ymmärtääkään tätä asiaa” (Malinen 2009, 139). Lisäksi tarvitaan myös luottamuksen ilmapiiriä ja uskoa oman oppimisen mahdollisuuksiin.

Omakohtainen oppiminen ja tiedesuhteen rakentuminen sisältää kognitiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden lisäksi myös muutoksen toimintatavoissa (ks. Malinen 2009, 139–140). Omakohtainen tiedesuhde rakentuu ja elää kaikilla näillä inhimillisillä ulottuvuuksilla. Situationaalisen oppimisteorian (Lave & Wenger 1991) näkökulmasta juuri käytäntöyhteisössä toimimisen kautta on mahdollista edistää oppimisen omakohtaistumisen kannalta oleellista läheisyyttä, omistajuutta ja tuttuutta. Laine ja Malinen (2009, 140) mukaan oppimisen kriteeri on se, että

osaa tehdä. Siten omakohtaistumisen prosessilla voidaan nähdä yhteys osallisuuden rakentumiseen oppimis- ja tiedeyhteisössä. Henkilökohtaisen tiedesuhteen rakentuminen on näin oleellinen osa tiedeyhteisön jäseneksi kasvamista ja samalla oman identiteetin rakentamista. Tiedeyhteisön ja asiantuntijuuden ulottuvuuksiin kuuluu aitojen ja kompleksisten ongelmien monitieteinen lähestyminen yhteisöllisesti (Salas, Rosen, Burke, Goodwin & Fiore 2006), mikä haastaa hyödyntämään verkkotyökaluja, esimerkiksi henkilökohtaisia oppimisympäristöjä (PLE), luovina mahdollisuuksina (Häkkinen & Viteli 2014).

Laine (2009, 111–116) kuvaa omakohtaisen tiedon rakentumista sekä toisilta saadun tiedon että sanattoman kokemuksellisen tiedon lähtökohdista. Kokemuksellinen tieto rakentuu kehollisuuden ja kehollisten tilanteiden kautta. Verkkovälitteiset oppimisympäristöt eivät anna välittömiä kehollisen tilan kokemuksia, joten yksi sanattoman kokemuksen ulottuvuus puuttuu etäopiskelussa. (ks. Laine 2009, 120.) Tiedesuhteen sosiaalisen ulottuvuuden rakentaminen vaatiikin erityistä huomiota avoimen yliopiston verkkovälitteisissä oppimisympäristöissä.

Tieteellistä tietämistä ja käytänteitä ei voi erottaa tiedeyhteisön ideasta. Tieteellinen tieto syntyy, ja sitä käsitellään ja arvioidaan tiedeyhteisössä tiedeyhteisön käytänteiden pohjalta. Situaationaalisen oppimisen näkökulmasta käytäntöyhteisössä oppiminen, eli sen jäseneksi tuleminen, edellyttää riittävän pitkäkestoista yhteisön toimintaan osallistumista. Avoimen yliopiston verkkovälitteisten opintojaksojen puitteissa yhteisöllisyyden merkityksen hahmottaminen ja käytäntöyhteisön rakentaminen ovat pedagogisesti haastavia tavoitteita ja edellyttävät verkko-opettajalta tietoista akateemisen kulttuuriin (esimerkiksi tiedeyhteisön tekstikäytäntöihin) perehdyttämistä. Myös aikuisopiskelijaryhmien heterogeeniset lähtökohdat luovat omat haasteensa yhteisölliselle oppimiselle. Osalle avoimen yliopiston aikuisopiskelijoista akateemiset asiantuntijakäytänteet ovat jo tuttuja aikaisempien yliopisto-opintojen ja tutkintojen kautta, osa opiskelijoista vasta tutustuu akateemiseen kulttuuriin. Eri tieteenalojen väliset kulttuuri-erot voivat myös nousta esiin heterogeenisissa opiskelijaryhmissä. Opintopolun toisessa päässä suomalaisia tohtoriopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa (Pyhältö, Stubb & Lonka 2009, 226–229.) ilmeni, että opiskelijoiden käsitykset tiedeyhteisöstä ja omasta roolista siinä vaihtelivat kolmasosan opiskelijoista kokien itsensä suorastaan ulkopuolisiksi. Näillä kokemuksilla oli kielteinen yhteys opintoihin sitoutumiseen, mutta myös opiskelijoiden hyvinvointiin.

4.4 Henkilökohtaiset tiedesuhteet menetelmäopintojen alussa

Tiivistimme aikaisemmassa tutkimuksessamme (Isosomppi & Maunula 2016) avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden oppimispäiväkirjoista opintojakson alussa ja aikana erilaisia henkilökohtaisia tiedesuhteita ja niitä koskevia merkitysneuvotteluja. Niistä voi tulkita myös opiskelijoiden motivaatiota oppia, eli luoda ja syventää suhdetta tieteelliseen tutkimukseen opintojakson kautta. Näissä henkilökohtaisissa asemoitumisissa tieteeseen ja tieteelliseen tietämiseen peilautuivat edellä esitetyn omakohtaisen tietämisen ulottuvuuksista niin tietäminen, tunne, osallisuus kuin toimintakin.

Tiivistimme oppimispäiväkirja-aineistosta viisi erilaista henkilökohtaista tiedesuhdetta: ulkopuolinen, pinnallinen, pelokas, kriittisen realistinen sekä asiantuntijatietoa hyödyntävä. Henkilökohtainen tiedesuhde oli merkitysneuvottelujen kohde oppimispäiväkirjoissa ja se saattoi muuttua opintojakson kuluessa ja oppimisen prosessin edistyessä. Oppimispäiväkirjoista oli myös luettavissa, että opettajan ohjaus ja koettu tuki vaikuttivat opiskelijoiden määrittelyihin tieteestä ja omista lähtökohdista tiedesuhteen rakentamisessa.

Ulkopuoliseksi itsensä tieteeseen ja tutkimukseen asemoineet opiskelijat pohtivat tutkimuksellista toimintaa omien kriteeriensä perusteella ja yksinkertaistaen. Tiede ja tieteellinen toiminta, erityisesti laadullinen tutkimus, herättivät näissä opiskelijoissa myös kriittisiä ajatuksia tieteestä ja tieteellisyydestä (ks. Jauho 2013). Opiskelijat hahmottivat jo tutkimusprosessiin liittyviä vaiheita, mutta käytetty kieli oli arkista, muistelemisen tai ihmettelyn kaltaista. Opiskelijat kuitenkin tiedostivat oman suhtautumisensa, mikä on oppimisprosessin etenemisen näkökulmasta myönteistä. Kriittinen asennoituminen ja ulkopuolisuus eivät muodostuneet niinkään negatiiviseksi tai vähätteleväksi, vaan omakohtaiseksi haasteelliseksi lähtökohdaksi oppimisprosessia ajatellen.

Tutkimustoimintaan ja tieteelliseen tietoon suhtauduttiin myös pinnallisesti. Tutkimustoiminta määritettiin itselle "läheiseksi toiminnaksi, helpoksi lähestyä ja toteuttaa." Tutkimus saattoi näyttäytyä myös kuluttajanäkökulmasta yksilöllisten valintojen areenana:

"Tutkimusta on nykyisin niin paljon tarjolla, että jokainen voi löytää itseään kiinnostavan tutkimuksen tai tehdä sellaisen itse."

Tieteellisen toiminnan prosessin vaiheet ja keskeiset käsitteet olivat alustavasti mutta valikointuneesti jäsentyneet. Tutkimus määriteltiin ihmisläheiseksi toiminnaksi, joka on osa arkista elämää ja välineellisesti hyödyllistä, koska se "antaa arkeen hyödyllisiä vinkkejä ja säästää aikaa." Kaikki tutkimustieto ei kuitenkaan arveltu olevan kaikille hyväksi, sillä se saattoi pinnallisesti suhtautuvien mukaan "lisätä tuskaa".

Osa opiskelijoista suhtautui tutkimuksellisuuteen ja tutkimuksen tekemiseen suoranaisten pelokkaasti. He toistivat, kuinka tutkimus oli "hankalaa ja etäistä" ja siihen liittyvät käsitteet vaikeita ymmärtää. Tutkimustiedon tarkempaan analyysiin ei oppimispäiväkirjassa päästy, sillä tarkastelu kapeutui yleisen tutkimussäännösten määrittelypyrkimyksiin ja emotionaalisesti oman puutteellisen osaamisen pohdintaan.

"Tämä aihe tuntuu kaoottiselta, vaikeaksi määritettävältä ja epämääräiseltä. En saa oikein mistään kiinni."

Pelokkaasti tieteeseen ja yliopistolliseen opiskeluun suhtautuvat opiskelijat esittivät vahvoja yksinkertaistuksia siitä, mitä tutkimus on ja mitä se ei ole. Tutkimus jäsentyi heidän käsityksissään nipuksi noudatettavia sääntöjä ja ohjeita.

Suurin osa aikuisopiskelijoista asemoi itsensä tieteeseen kriittisen realistisesti. Myös oma tiedollinen ja taidollinen taso tiedostettiin realistisesti. Tutkimuksen tekoon liittyviä käsitteitä käytettiin varovaisesti ja hapuillen, ja niitä haluttiin tietoisesti oppia. Kriittisen realistin keskeinen tavoite oli oppia tutkimuksellisesta prosessista lisää, ymmärtää sen merkitystä ja osata käyttää asiaankuuluvia käsitteitä. Tutkimusmenetelmien osaamisen välinearvo tiedostettiin: opinnoissa etenisi tutkimusmenetelmien oppimisen myötä, esimerkiksi proseminaarityöhön saisi valmiuksia ja konkreettisia taitoja.

"Oppimismotivaationi on huipussaan, sillä opintojakso valmistaa minua oman tutkimuksen tekemiseen".

Opintojakson aikuisopiskelijoista osa kertoi käyttävänsä työssään asiantuntijoiden tuottamaa tietoa tai olevansa osallisena tutkimuksellisissa kehittämishankkeissa, vaikka he eivät itse varsinaista tutkimusta työkseen tehneetkään. Näillä opiskelijoilla oli arjen käytännöllinen käsitys

tutkimusprosessin etenemisestä: haastatteluista, hankerahoituksen hankinnasta ja kehittämiprojektien vaiheista. Arkikokemus ja tieteellisyys nähtiin toisiaan vahvistavana.

”Tein työelämässä vuosia hedelmällistä koulutusyhteistyötä tutkijakollegani kanssa. Saimme selityksen monelle käytännön ilmiölle, jotka olin havainnut jo vuosia, tietämättä kuitenkaan, miksi näin tapahtuu. Näissä tutkimushankkeissa on ollut mielenkiintoista, kuinka käytännön arkitieto muuntui tieteellisesti todistettavaksi tutkimustiedoksi. Toisinkin ajoittain on käynyt ja arkitieto kumoutui vääräksi uskomukseksi, mikä sekin on ollut oppimisen kannalta merkittävä asia.”

Opiskelu ja työ yhdessä olivat mahdollistaneet syvemmän ymmärryksen muodostumisen niin, että käytännössä kohdatut tutkimukselliset elementit olivat saaneet nimen ja merkityksen tutkimusmenetelmäopinnoissa, ja toisaalta opiskeltavat sisällöt olivat alusta alkaen mielekkäitä ja käytännöllisesti hahmotettavissa.

4.5 Laadulliset tutkimusmenetelmät verkkototeutuksena

Laadullisten tutkimusmenetelmien toteutusta on avoimessa yliopistossa kehitetty järjestelmällisesti. Nykyinen toteutus muodostuu lyhyehköistä, 20–60 minuutin AC-verkkoluentotalenteista, jotka ovat sisällöllisesti laadullisen tutkimusprosessin luonnetta korostavia. Luentotallenteiden lisäksi tarjolla on synkronoitua verkkovälitteistä ohjausta, jota myös tallennetaan asynkronisesti katsottavaksi. Lisäksi verkko-oppimisympäristössä on kaikille osallisille tekstipohjainen viestintäkanava. Opintojakson suoritustapana on oppimispäiväkirja, jossa opiskelijat soveltavat sisältöjä ja luovat opiskeltavaan sisältöön refleктоimalla omakohtaista suhdetta. Opintojakson lopuksi tehdään koko opintojakson sisältöä kattava soveltava verkkotentti, jossa kokonaisuus kiteytyy ja oma oppimisen prosessi havainnollistuu opiskelijoille itselleen.

Kasvatustieteellisiin aineopintoihin sisältyvien tutkimusmenetelmäopintojen alussa tarjoutui oiva ohjauksellinen mahdollisuus herätellä erityisesti noviisiopiskelijoita tarkastelemaan omaa henkilökohtaista tiedesuhdettaan. Opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua opintojaksoon orientoiviin verkko-ohjauksiin reaaliaikaisesti tai seurata ne noin 30 minuutin kestoisina nauhoitteita jälkikäteen. Reaaliaikainen osallistuminen oli opintojakson alkuvaiheessa yleisempää, mutta tallenteiden seuraamisen suosio kasvoi opintojakson loppua kohden. Alkuorientaatioon sisällytettiin omiin tieto- ja tiedekäsityksiin liittyvää ohjattua reflektointia oppimispäiväkirjatyöskentelyn muodossa.

Opintojakson toteutukseen rakennettiin kokonaisuutta jäsentävää struktuuria siten, että verkkoluentojen sisällöt mukailivat tutkimusprosessin eri vaiheita ja niihin liittyviä valintoja. Tavoitteena oli luoda kuvaa opintojaksosta ja tutkimusprosessista konkreettisesti, lyhyesti ja ymmärrettävästi. Opiskelijoiden mahdollista opintojakson alkuvaiheeseen liittyvää tunnekuormitusta pyrittiin keventämään alkuohjauksessa korostamalla oppimista yksilöllisenä ja vähitellen syventyvänä prosessina sekä itsearviointia aktiivisen oppimisen osana.

Opintojakson keskeinen suoritusmuoto oli oppimispäiväkirja, jota opiskelijat kirjoittivat koko opintojakson ajan. Oppimispäiväkirja muodostui viidestä laadullisen tutkimusprosessin mukaisesti etenevästä tehtävästä sekä opiskelijoiden omakohtaisesta sisällöllisestä reflektiosta. Opiskelijoita kannustettiin rakentamaan oppimispäiväkirjasta itselle mielekäs ja kirjoittamaan rohkeasti oman oppimisensa vaiheista. Oppimistehtävissä pyrittiin sitomaan aikuisten arkea ja elämäkokemuksia tutkimuksen tekoon. Opiskelijat esimerkiksi ideoivat kasvatusalan tutkimusaiheita ja mahdollisuuksiensa mukaan myös toteuttivat pienimuotoisen aineistonhankintatarjoituksen osana oppimispäiväkirjatyöskentelyä. Opintojaksoon liittyi myös aineistoperustainen verkkotentti.

4.6 Alkuohjaus ja oppimispäiväkirja henkilökohtaisen tiedesuhteen tiedostamisen tukena

Oppimispäiväkirja-aineistosta oli luettavissa henkilökohtaisen tiedesuhteen vähittäistä tiedostamista ja kehittymistä. Alkuvaiheen ohjaus nähtiin oppimispäiväkirjateksteissä hyvin usein oman oppimisprosessin käynnistäjänä merkittäväksi:

”Ensimmäisen verkkoluennon jälkeen alkoi tuntua paremmalta. Asiat eivät olleetkaan niin vaikeita kuin ensin näytti ja mieleen alkoi muistua jo opittua.”

Alussa vaikealta, etäältä ja jopa pelottavalta tuntunut tieteellinen ajattelu ja käytäntö olivatkin ymmärrettävissä ja paikoin niille löytyi yhtymäkohtia omaan arkeen. ”Parasta on ollut oman ymmärryksen rakentaminen jo olemassa olevalle perustalle.”

Opettajan kannustava ote ja metapuhe opiskelijoiden erilaisista lähtökohdista ja hermeneuttisesti rakentuvasta yksilöllisestä ymmärryksestä loivat alkuohjauksen aikana mielikuvaa mahdollisuudesta oppia ja ymmärtää. Opiskelijan kokema tunne oman minäpystyvyyden vahvistumisesta opettajan selkeän, paikoin arkikielisenkin metapuheen ja mallintamisen seurauksena nousi yllättävän voimakkaina aikuisten opiskelijoiden kokemuksina esiin:

”Alkuun ajattelin, kun katsoin tämän kurssin sisältöjä, etten selviä tästä ikinä. Kuitenkin luennot toi paljon luottoa siihen, että jotain ehkä ymmärtääkin.”

Omaehtoisen oppimisen ja oppimisen omistajuuden kokemukset ovat liitettävissä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja hermeneuttiseen ymmärryksen prosessiin. Jotta henkilökohtaisen tiedesuhteen tarkastelu voisi herätä ja omakohtainen tiedesuhde kehittyä, vaaditaan prosessin kuitenkin sensitiivistä ohjausta. (ks. Laine 2009, 45.)

Usein omassa aikataulussaan itsenäisesti edenneet opiskelijat paitsi hyötyivät ohjaustallenteiden seuraamisesta, myös usein eläytyivät niiden vuorovaikutustilanteisiin. Voidaankin puhua jo immersioista eli uppoutumisesta, kun videotallenteen seuraaja eläytyy videon vuorovaikutustilanteeseen niin, että kokee olevansa itse läsnä siinä:

”En pystynyt osallistumaan ohjauskertoihin, mutta niiden katseleminen myöhemmin tallenteilta ajoi aivan hyvin asiansa. Yhdellä kerralla olin jopa esittämässä tarkentavaa kysymystä, kunnes huomasin, ettei se taida näin nauhoitteen kanssa onnistua”.

Aikuisen oppiminen ei ole aivan kivutonta, sillä syvälinen oppiminen voi parhaimmillaan tuottaa myös tunnetasolle ulottuvan särö-kokemuksen (Laine & Malinen 2009, 139), jolloin omat aikaisemmat käsitykset joutuvat oppimisprosessissa kriittiseen tarkasteluun. Opiskelijoiden omien lähtökohtien ja yksilöllisten oppimisprosessien hyväksyminen opintojakson luonnollisena alkutilanteena oli opiskelijoiden mukaan tunnetasolla rauhoittava lähtökohta tutkimusmenetelmäopinnoille. Ohjeistuksen ja ohjauksen määrästä oli kuitenkin erilaisia odotuksia ja kokemuksia.

”Tässä opintojaksossa paras anti oli luennot, ohjaaja oli selkeäsanainen ja osasi tiivistää. En ole aikaisemmin opiskellut verkossa, enkä haluaisi sitä tämänkään jälkeen tehdä. Tehtävät olivat liian laajoja. Oli vaikea kysyä apua koska ei tiennyt mistä aloittaisi.”

Edellä esitettyyn lainaukseen voidaan peilata akateemisen kulttuurin luonnetta ja osallisuuden kokemusta. Jos opintojakson alussa samanaikaisesti sekä opiskeltava sisältö, akateeminen kulttuuri että verkkovälitteisyys ovat opiskelijalle uutta, voi opiskelija kuormittua liiaksi.

Opettaja voi kuitenkin avata ja mallintaa akateemisen tiedeyhteisön kulttuurista tietotaitoa verkkovälitteisestikin ja osallistaa opiskelijoita uusiin käytänteisiin esimerkiksi soveltavilla tehtävänäannoilla.

Ihannetilanteessa yliopiston noviisiopiskelijat osallistetaan ja myös perehdytetään yhteisön käytänteisiin, joista kulttuurisen pääoman karttuessa opiskelija voi ohjauksen tuella rakentaa myös entistä tietoisemmin henkilökohtaista tiedesuhdettaan. Akateemiseen kulttuuriin kiinnittyminen verkon välityksellä vaatii sekä opetusjärjestelyiden että ohjauksen osalta erityistä harkintaa ja otetta. Kannustaminen, yksilöllisten lähtökohtien hyväksyminen ja prosessien tunnistamiseen ohjaava metapuhe ovat aineistomme pohjalta tiivistettävissä olevia hyviä tiedesuhteen rakentamista tukevia ohjauskäytänteitä.

Osa opiskelijoista, erityisesti tieteeseen pinnallisesti suhtautuvat, kokivat hyödylliseksi ohjauspuheen, jossa ohjattiin mekaanista oppimispäiväkirjan kirjoittamisen vaiheita. Kiinnostavaa oli, kuinka eri tavoin opiskelijat kokivat esimerkiksi oppimispäiväkirjaan liittyvän vapauden. Opiskelijoilla oli mahdollisuus kirjoittaa ja jäsentää oppimispäiväkirjaa henkilökohtaisesti mielekkäällä tavalla. Osaa tämä vapaus jopa ahdisti, erityisesti pelokkaasti tieteeseen asemoituvat halusivat tarkkoja ohjeita. Sen sijaan asiantuntijatietoa työssään käyttävät kokivat annetun vapauden mielekkäänä ja omakohtaisuuden jäsentämistä tukevana. Opettajaa tietoisuus opiskelijoiden tämänkaltaisista erilaisista tiedesuhteista voi auttaa ohjauksen suuntaamisessa.

Monet noviisiopiskelijoista kokivat suorassa verkkovälitteisessä vuorovaikutuksessa tapahtuneet ohjaustapaamiset jännittäviksi, mikä opettajien näkökulmasta oli yllättävää. Osa opiskelijoista vierasti tai aristi verkkovuorovaikutukseen osallistumista esimerkiksi kysymisen muodossa. Opettajan taholta kysymisen kynnyksen madaltaminen ja kaikkiin kysymyksiin rohkaisevasti reagoiminen edistivät osallistumista ja tätä kautta tukivat myös henkilökohtaisen tiedesuhteen rakentamista.

”Ohjauksessa jäin kuuntelijan rooliin, koska en osallistunut niihin livenä. Mutta kaikki annettu ohjaus tuki kurssia ja oli selkeää”.

Kokemus verkkovälitteiseen ohjaukseen osallistumisesta voi olla opiskelijan minäpystyvyyttä vahvistava tai sitä heikentävä. Myös erilaiset aikuisopiskelijoiden opiskelulle asettamat aika-aulut olisi huomioitava ohjauksen suunnittelussa.

”Koska tämä kurssi oli suunniteltu suoritettavaksi erilaisissa aikatauluissa, olisi mukavaa jos ohjauskertoja olisi ripoteltu pidemmälle aikavälille. Näin myös myöhemmin aloittavat pääsisivät mukaan.”

Oppimispäiväkirjan tehtävät kannustivat opiskelijoita soveltamaan laadullisen tutkimusprosessin vaiheita, kokeilemaan prosessin vaiheita käytännössä ja analysoimaan omakohtaisesti sekä onnistumisia että epäonnistumisia opintojakson sisältöjen prosessoinnissa. Myös prosessin päiväkirjamaista tunnepohdintaa kannustettiin jättämään osaksi lopullista oppimispäiväkirjan tekstiä, vaikka ne opintojen lopulla vaikuttaisivat ”hankalilta”. Tehtävissä kannustettiin etsimään yhtymäkohtia tieteelliseen ajatteluun ja tietoon omasta arkikontekstista, mihin osa opiskelijoista tarttuikin. Soveltavilla tehtävänäannoilla pyrittiin siihen, että aikuisen opiskelijan aikaisemmat tiedot, käytännölliset kokemukset ja uusi tietoaaines saisivat aidon mahdollisuuden sitoutua toisiinsa saumattomasti ja autenttisesti.

Osa aikuisopiskelijoista tarttuikin kokonaisuuksia jäsentävään refleктоivaan mahdollisuuteen. Pedagogisena tavoitteena oli mahdollistaa syvälinen oppiminen ja auttaa aikuisopiskelijoita tiedostamaan oman oppimisprosessinsa vaiheita – erityisesti tietokäsitystään ja tieteellistä ajatteluaan. Malisen (2000) mukaan se, että aikuinen opiskelija yhdistää omia kokemuksiaan ja kontekstejaan vaativaan opiskelulisältöön mahdollistaa aidon, laajan ja syvällisen oppimiskokemuksen. Dialogi vanhan ja uuden aineksen kesken voi olla työläs prosessi, mutta sitoo kokonaisuuden ymmärrettäväksi ja käytettäväksi pääomaksi.

Avoimen yliopiston aikuisopiskelijat valitsivat usein mieluummin ajallisesti joustavan, yksilöllisen etenemisen verkko-opintojaksolla kuin aktiivisen osallistumisen ohjauksiin ja sitoutumisen yhteisiin vuorovaikutusprosesseihin muiden opiskelijoiden kanssa. Revon (2010, 7) tutkimuksen mukaan avoimen yliopiston opiskelijat kokivat kuitenkin enemmän yhteisöllisyyttä kuin perustutkinto-opiskelijat, mutta yhteisöllisyydellä oli merkitystä lähinnä opintoja edistävänä tekijänä. Konkreettinen akateemiseen yhteisöön osallistuminen rajoittui tutkimusmenetelmäkurssilla opettajan ja opiskelijan väliseen synkroniseen tai ei-synkroniseen vuorovaikutukseen tai kapeimmillaan tallenteiden kautta tällaiseen vuorovaikutukseen eläytymiseen. Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen lisääminen saa tukea konstruktivistisista oppimisteorioista. Se tukisi myös erityisesti noviisiopiskelijoita tiedesuhteen rakentamisessa, mutta edellyttäisi opiskelijalta sitoutumista yhteisölliseen toimintaan.

4.7 Pohdinta

Avoimella yliopistolla on sekä uusien ratkaisujen pilotoimisen ympäristö että kompromissien rakentaja. Erityisesti verkkopedagogiset ratkaisut ovat olleet merkittäviä ja mahdollistaneet akateemiset opinnot aikuisille joustavasti verkkovälitteisesti. Avoimen yliopiston verkko-opetus voidaankin nähdä tiedesuhteen rakentamisen näkökulmasta akateemisen käytäntöyhteisön toimintaa ja verkko-opiskelua sulauttavana pilotoivana kompromissina, jossa aikuisten opiskelijoiden lähtökohdat ja elinikäisen oppimisen mahdollisuudet pyritään limittämään akateemiseen kulttuuriin. Toisaalta verkkovälitteisen opiskelun, aktiivisen osallistumisen ja osallisten keskinäisen tiedon rakentamisen sekä jakamisen ennakoita lisääntyvän tulevaisuudessa kaikessa yliopistokoulutuksessa (Korhonen 2014). Tämä jo nähtävillä oleva strateginen suuntaus vaatii opiskelijoilta uutta asemoitumista suhteessa tiedeyhteisöön ja yliopistokoulutukselta akateemisen käytäntöyhteisön verkkovälitteistä toimintaa uudistavaa pedagogiikkaa.

Opettajan pedagoginen ja sisällöllinen asiantuntijuus sekä tietoisuus opiskelijoiden erilaisista lähtökohdista yliopistollisessa verkko-opetuksessa muodostavat opetuksen suunnittelun ja jatkuvan kehittämisen perustan. Opiskelijoiden tasa-arvoinen ja yksilöllinen ohjaaminen ja kohtelu ovat avoimen yliopisto-opetuksen perusarvoja. Avoimen yliopisto-opiskelun lähtökohdissa tiedostetaan myös selviä rajoituksia ja reunaehtoja opiskelijoiden tiedesuhteen rakentumisen näkökulmasta. Nämä on hyvä ottaa huomioon koulutusjärjestelyissä ja erityisesti siihen liittyvässä ohjauksessa (vrt. Cantwell 2004). Toisaalta, kun yliopiston perinteinen toimintakulttuuri itsessään on nähty yksilöllistä uraa ja yksilöiden välistä kilpailua suosivana, avoimella yliopistolla voisi olla myös edelläkävijän rooli entistä vahvemman yhteisöllisyyden rakentamisessa (Repo 2010).

Opiskelijan näkökulmasta tutkimusosaaminen sekä siihen liittyvien käytäntöjen tuntemus, esimerkiksi tieteellisellä tiedolla argumentointi, muodostavat perustan akateemisessa yhteisössä toimimiselle. Yhteisön toimintaan liittyy myös paljon hiljaista tietoa, jonka omaksuminen edellyttää sen toimintaan osallistumista. Akateemiseen kulttuuriin kiinnittyminen on haasta-

vaa avoimen yliopiston noviisiopiskelijoille verkkovälitteisyyden sekä aikuisten opiskelijoiden kiireiden ja muiden arjen haasteiden vuoksi.

Opettajan ohjauspuhe voi parhaimmillaan rakentaa siltaa opiskelijan arkikokemuksen ja tieteellisen ajattelun välille, ja tällaisen ohjauksen merkitys on erityisen tärkeää yliopisto-opiskelun alkuvaiheessa. Myös tieteellistä tietämistä siltaava metapuhe verkko-ohjauksen elementtinä on keskeinen akateemisen kulttuurin tulkki ja ymmärryksen rakentamisen tuki. Henkilökohtainen tiedesuhde rakentuu erilaisissa konteksteissa yksilöllisesti, ja akateemiseen käytäntöyhteisöön kiinnittyminen vaatii aikaa. Akateemiseen kulttuuriin kiinnittymisen tehtävä ei luonnollisesti ole vain yhden opintojakson vastuulla, vaan asiaan tulee kiinnittää huomiota laajasti ja vastuullisesti verkkovälitteisessä yliopistokoulutuksessa.

Avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelulle antamat monet merkitykset riskiyhteiskunnassa ovat sekä välineellisiä että tiedon omakohtaistumiseen liittyviä (Alho-Malmelin 2010; Törmä & Mäkinen 2012). Aikuiskouluttajan on hyvä tiedostaa ja ymmärtää näitä erilaisia intressejä. Omakohtaisuuden ja osallisuuden ideaalit voidaan kuitenkin nähdä ihmisen henkilökohtaisen kasvun mahdollistajina ja tätä kautta yliopistokoulutuksen perustavanlaatuisena arvopohjana. Mikään opiskelumuoto sinänsä ei ole oppimisen laadun tae, mutta tietoisuus verkko-opiskelun mahdollisuuksista ja sen mahdollisesti vaatimista kompromisseista sekä niiden esittäminen myös opiskelijoille itselleen on vähintäänkin reilua. Oppiminen merkitsee syvimmiltään ihmisenä kasvua ja omakohtaista merkitysmaailman muutosta, jolla ei ole selkeää alkua eikä loppua. Tieteen itseään täydentävä ja korjaava luonne sopii hyvin oppimisprosessin analogiaksi ja aikuisen oppijan elämänlaajuisen oppimisen eetokseen.

LÄHTEET

Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelusta ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Väitöskirja. Turun yliopisto. Scripta linguæ fennica edita, sarja C, 300.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. 2010. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5 (3), 243–260.

Billett, S. 2008. Learning throughout working life: A relational independence between social and individual agency. *British Journal of Education Studies* 55(1), 39–58.

Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva 2010: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 244–258.

Hofer, B. 2004. Introduction: Paradigmatic Approaches to Personal Epistemology. *Educational Psychologist* 39(1), 1–3.

Häkkinen, P. & Viteli, J. 2014 (toim.) Pilvilinnoja ja palomureja - tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat. F-shape -projektin tilat. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Isosomppi, L., & Maunula, M. 2014. Adult students in web-based thesis seminars: insights and challenges for supervision. In J. Vopava, R. Kratochvil, & V. Douda (Eds.), *Proceedings of MAC-ETeL 2014. Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-learning in Prague*. Praha: MAC Prague consulting Ltd.

Jauho, M. 2013. Tiedevastaisuutta vai tiedekriittisyyttä? Vähähiilihydraattisen ruokavalion kannattajien käsityksiä asiantuntijuudesta ja tieteellisestä tiedosta. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (4), 365–376.

Kallio, E. 2011. Integrative thinking in the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology* 21, 785–801.

Kasworm, C. 2008. Emotional Challenges of Adult Learners in Higher Education. *New Directions for Adult and Continuing Education* 120. DOI 10.1002/ace.313

Kasworm, C. 2010. Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. *Adult Education Quarterly* 60 (2), 143–160.

King, P., M. & Kitchener, S.K. 2004. Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18.

Korhonen, V. 2014. Verkko-oppimisympäristöt ja niihin liittyvät pedagogiset haasteet aikuis- ja korkeakoulutuksen kentillä. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktiivointi*. Tampere: Tampere University Press, 215–242.

Laine, T. 2009. Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.). *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 109–128.

Laine, T. & Malinen, A. (toim.) 2009. *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Malinen, A. 2000. *Towards the Essence of Adult Experiential Learning: A Reading of the Theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Dissertation. University of Jyväskylä, Finland. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44452> Viitattu 22.8.2017.

Maunula, M., & Isosomppi, L. 2015. Developing Web-based Academic Adult Education: Learning Experiences as Starting Points for Planning and for Continuous Development. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 10 (2), 27–37.

Niessen, T., Abma, T., Widdershoven, G., van der Vleuten, C. & Akkerman, S. 2008. *Contemporary Epistemological Research in Education* 18(1), 27–45.

O'Donnel, V. L. & Tobbell, J. 2007. The Transition of Adult Students to Higher Education: Legitimate Peripheral Participation in a Community of Practice? *Adult Education Quarterly* 57(4), 312–328.

Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228.

Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral studies. *International Journal for Academic Development* 14 (3), 221–232.

Salas, E., Rosen, M., Burke, C., Goodwin, G. & Fiore, S. 2006. The making of a dream team: when experts teams do best. Teoksessa K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 439–453.

Törmä, S. & Mäkinen, S. 2012. Avoimen yliopiston opiskelijat opintojen merkityksiä rakentamassa ja opiskelutaitoja kehittämässä. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann., P. Kalli, P. & P. Svärd. *Osallistava korkeakoulutus*. Campus Conexus -julkaisu. Tampere: Tampere University Press, 75–99.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practise: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

5. AUTENTTINEN OPPIMINEN MOTIVOI eMENTOROINTIOPISKELIJOITA

KT, TM Irja Leppisaari

5.1 Johdanto

Ammattikorkeakoulutuksessa pyritään käytännönläheiseen ja työelämävalmiuksia tehokkaasti kehittävään opiskeluun. Opetuksen uudistaminen on jatkuvaa ja ammattikorkeakoulut tunnustetaan rohkeista ja innovatiivisista opetuskokeiluistaan. Yksi tällainen on eMentorointi ammattikorkeakouluopiskelijoiden tukena -toimintamalli, jonka Sitra palkitsi hakiessaan ideakuulutuksessaan keväällä 2016 ratkaisuja korkeasti koulutettujen työelämävalmiuksien ja työllisyyden edistämiseksi. Koulutuksen ja työelämän rajapinnoille tarvitaan uudenlaisia, joustavia, innovatiivisia osaamisen kehittämisen toimintamalleja sekä osittain tai kokonaan verkossa tapahtuvien opetus- ja ohjaus- ja mentorointikäytäntöjen kehittämistä. Pedagogisiin malleihin ja käytänteisiin tulee laadukkaasti koulutuksen järjestämisessä kiinnittää erityistä huomiota (ESG 2015; Kämpylis, Punie & Devine 2015).

Minkälaisilla pedagogisilla ratkaisulla voitaisiin koulutuksessa tukea oppimiselle suotuisan motivaation heräämistä ja ylläpitämistä? Miten vahvistetaan motivaatiota ja sitoutumista, jotka ovat oppimistavoitteiden saavuttamisen perusedellytyksiä? Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Ruohotie (1998) kuvailee motivaatiota käyttäytymistä ohjaavien ja virittävien tekijöiden järjestelmänä. Näiden motivaation perusmääritelmien lisäksi tähän tutkimukseen antaa merkittävän näkökulman Lyytisen ja Nikkasen (2005, 135) havainto siitä, että yksilö voi olla sisäisesti motivoitunut ja toisaalta häntä voidaan motivoida toimintaan. A.o. tutkijat tunnustavat, että motivaatio ja voimaantuminen ovat lähellä toisiaan. Huuki ym. (2013) ymmärtävät motivaation käsitteenä käytännössä lähenevän opiskelun sujuvuutta. Kaiken kaikkiaan motivaatio on monisyinen ilmiö, jota tämän teoksen artikkeleissa valotetaan eri näkökulmista. Tässä artikkelissa kohdennan huomioni pedagogisiin ratkaisuihin oppimismotivaation tukemisessa, sillä näen edellä olevaan viitaten, että opiskelijaa voidaan motivoida oppimistoimintaan. Olettamukseni on, että pedagogisella lähestymistavalla ja siitä nousevilla työskentelytavoilla sekä opetusmenetelmillä on merkitystä mielekkään ja motivoivan oppimisympäristön ja oppimistilojen luomiseen. Tar kastelen autenttisen oppimisen motivationaalisia tekijöitä ja peilaan niihin eMentorointikoulutuksesta saadun opiskelijapalautteen avulla.

5.2 Autenttinen oppiminen ja motivaatio

Leppisaari, Maunula, Herrington ja Hohenthal (2011) ovat tunnistaneeet situationaalisen oppimisen maisemasta nousevan autenttisen oppimisen lähestymistavan lupaavaksi pedagogiseksi malliksi uudenlaisten mentorointikäytäntöjen luomisessa korkeakoulun ja työelämän rajapinnassa. Autenttinen oppiminen ymmärretään lähestymistapana, jonka avulla tosielämä voidaan mielekkäällä tavalla kytkeä erilaisissa virtuaalisissa ja fyysisissä ja yhteisöllisissä oppimisympäristöissä tapahtuvaan opetukseen ja oppimiseen. Autenttisuus merkitsee sellaisten oppimisympäristöjen, -tilanteiden ja -prosessien suunnittelua, jotka antavat oppijalle mahdollisuuden ajatella ja toimia niin kuin alan ammattilaiset ja asiantuntijat toimivat. Se haastaa todellisen elämän ja aitojen ammatillisten toimintatilanteiden kanssa yhteensopivien asiantuntijuuden kehittymistä edistävien työskentelytapojen käyttöön. (Herrington ym. 2010; Leppisaari 2014.)

Autenttinen oppiminen painottaa yhteisöllistä oppimista ja työelämään kiinteästi sitoutuvia oppimissisältöjä ja -tehtäviä (Teräs 2016). Mäkitalo-Segel, Zottmann ja Fischer (2010) korostavat, että tulevaisuuden oppimistilojen luomisessa opettaja tarvitsee taitoja yhdistää mielekkäällä tavalla pedagogisia, teknologisia ja yhteisöllisiä näkökulmia. Opettajan tehtäväksi muodostuu ennen kaikkea yhteisöllisten oppimistilojen luominen. Opetuksensa pedagogisen laadun varmistamiseksi opettajat luovat erilaisia oppimismuotoja ja -tiloja yhdistäviä toteutuksia ja verkostoituvat alansa työelämäosaajien ja asiantuntijaorganisaatioiden kanssa.

Professori Jan Herrington kumppaneineen (Herrington, Oliver & Reeves 2000; Herrington, Reeves & Oliver 2010) määrittelee autenttisen oppimisen yhdeksän elementin kautta. Laadukasta oppimista edistävä oppimisympäristö mahdollistaa, tarjoaa ja tukee seuraavia tekijöitä:

- luo autenttista kontekstia,
- tarjoaa autenttisia tehtäviä ja toimintoja,
- tarjoaa ja luo yhteyttä asiantuntijaosaamiseen,
- tarjoaa monipuolisia näkökulmia,
- edistää yhteistä tiedonrakentelua,
- edistää reflektiota,
- edistää artikulaatiota,
- tarjoaa autenttista ohjausta ja
- sisältää autenttisen arvioinnin.

Hahmotettaessa motivoituneen oppimistilanteen piirteitä, voidaan siinä laajemman konstruktivistisen lähestymistavan ja autenttisen oppimisen pedagogisen mallin pohjalta havaita kirjallisuuden nostavan esiin yhteisiä tunnusmerkkejä. Tynjälän (1999) mukaan motivoituneessa oppimistilanteessa on kyse mielekkästä tilanteesta, jossa yksilö konstruoi omaa todellisuuttaan omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan. Oppimismotivaation kannalta on olennaista, että opiskelija pitää asiaa tärkeänä ja kiinnostavana omassa elämässään (Pruuki 2008, 21). Autenttisen oppimisen näkökulma merkitsee sitä, että opiskelijaa tuetaan tunnistamaan opiskeltavassa aihealueessa omat kokemuksensa ja oma kontekstinsa. Tämä tukee opiskelijakeskeistä oppimista: jokainen tulee oppimisprosessiin omasta tulokulmastaan ja huolehtii oppimistaan asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti sekä soveltaa oppimaansa omaan kontekstiinsä. Opiskelija tuo koko ajan oppimisyhteisön yhteiseen oppimisprosessiin oman kontekstinsa ja kokemuksensa sekä jakaa oppimisresursseja. (Leppisaari & Åkerlund 2017.) Konstruktivistisen viitekehyksen mukaan oppimisympäristöllä ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä opiskelumotivaatiossa (Tynjälä 1999, 107–108). Opiskelijan motivaatio on sidoksissa sosiaaliseen oppimisympäristöön, muihin opiskelijoihin sekä opettajiin. Joskus opiskelun sosiaalisista tekijöistä voi muodostua opiskelijalle jopa keskeisin motivaatiotekijä. Opiskelijoiden motivaatio vahvistuu ja innostuminen tarttuu, jos he kokevat opettajansa innostavaksi ja kannustavaksi. (Pruuki 2008, 22; Huuki ym. 2013.)

Autenttinen oppiminen merkitsee yhteisöllistä oppimista, jossa opitaan vertaisilta ja heidän kanssaan. Tällöin oppimistehtävät pohjautuvat kompleksisiin näkökulmiin, jotka heijastavat todellisen työelämän sisältöjä ja tilanteita, ja niiden ratkaisemisessa tarvitaan yhteisöllistä työskentelyä. (Herrington ym. 2010; Leppisaari 2014.) Motivaatiota ylläpitävät ja vahvistavat tehtävät, jotka liittyvät mahdollisimman läheisesti opiskelijan arkielämässään kohtaamiin kysymyksiin, ongelmiin ja ristiriitoihin (Pruuki 2008, 21). Motivointiin ja motivaation ylläpitämiseen opiskelussa liittyy esimerkiksi oppimistehtävien vaihtelevuus ja monipuolisuus, mahdollisuus valita kiinnostuksensa mukaisia oppimistehtäviä (henkilökohtainen merkityksellisyys) ja niiden suoritustapoja (Tynjälä 1999, 108–109). Mahdollisuus vaikuttaa opiskeluun on yleensä

motivaatiota ja sitoutumista vahvistava tekijä. Näin ollen motivaatiota parantavat oma-aloitteisuutta edellyttävät sekä yhteisölliset työtavat, joissa opiskelijalla on aktiivinen rooli. (Pruuki 2008, 24; Lallimo & Veermens 2005, 14.) Myös oppimisen arviointitapa vaikuttaa Pruukin (2008, 23) mukaan motivaatioon. Arviointi, joka antaa tietoa opiskelijan yksilöllisestä oppimisesta ja edistymisestä, motivoi (Tynjälä 1999, 110).

Herringtonin, Reevesin ja Oliverin (2010) kehittämät autenttisen oppimisen elementit kuvaavat monipuolisesti sitä, kuinka autenttisuuden toteutumista voi edistää opetuksessa.

Seuraavassa avaan ja tarkastelen elementtejä motivaatiota tukevan koulutuksen ja opetuksen rakentamisen näkökulmasta. Kuvatakseni autenttista oppimista motivaation tulokulmasta, olen yhdistellyt sisältöjä autenttisen oppimisen elementeistä ja autenttisten tehtävien kymmenestä tunnuspiirteestä (Herrington, Oliver & Reeves 2003; Herrington, Reeves & Oliver 2010). Tynjälä (1999, 110) nostaa esille kysymyksen, minkälainen olisi motivaation kannalta ihanteellinen oppimisympäristö. Tältä pohjalta kuvaan tiivistetysti seuraavassa elementti elementiltä, miten autenttinen oppimisympäristö voi olla myös motivaation kannalta ihanteellinen oppimisympäristö.

Autenttinen konteksti

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, jos koulutuksen oppimisympäristö heijastaa puitteita, joissa opiskeltavaa tietoa ja taitoja tullaan käyttämään. Motivoiva oppimisympäristö vastaa ammattilaisten työssään kohtaamia, todellisia, ratkaisemisen arvoisia ongelmia.

Autenttiset tehtävät

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, mikäli heillä on koulutuksessa mahdollisuus työskennellä itseään kiinnostavien ja riittävän haastavien tehtävien parissa, jotka vastaavat ammattilaisten työssään kohtaamia haasteita ja ongelmia. Tällaiset oppimistehtävät kytkeytyvät omaan työhön tai tulevaan työhön ja haastavat opiskelijoita ajattelemaan ja ratkaisemaan ongelmia alan ammattilaisten tavoin.

Asiantuntijaoppiminen

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, jos heillä on koulutuksessa tai oppimistehtävissä mahdollisuus tutustua asiantuntijoiden ajatteluun ja työskentelytapoihin sekä hyödyntää keskinäistä osaamistaan.

Monipuoliset näkökulmat

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, jos oppimistehtävät edellyttävät opittavan asian tarkastelemista erilaisista teoreettisista ja/tai käytännöllisistä näkökulmista sekä erilaisen tietolähteiden käyttämistä. Monipuoliset näkökulmat luovat hedelmällisiä kognitiivisia konflikteja, jotka toimivat syötteinä tutkivalle oppimiselle ja itsereflektiolle.

Yhteinen tiedonrakentelu

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, jos koulutus tai oppimistehtävät on rakennettu siten, että ne edellyttävät yhteistyötä, jolla on merkitystä. Tällöin opiskelijoilla on tarve rakentaa tietoa yhdessä eikä tuotosta saada valmiiksi ilman yhteistä ponnistelua.

Artikulaatio

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, jos koulutus tai oppimistehtävät mahdollistavat omien ajatusten, kasvavan osaamisen ilmaisun, perustelun ja jakamisen.

Reflektio

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, jos he yksilöinä ja/tai ryhmissä joutuvat tekemään valintoja ja arvioimaan oppimistaan ja osaamistaan.

Autenttinen ohjaus

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, jos ohjausta on saatavilla kouluttajilta/ohjaajilta ja vertaisilta opiskelijoilta tilannekohtaisesti.

Autenttinen arviointi

Opiskelijoiden on helpompi motivoitua oppimaan, jos arviointi ja palaute kytkeytyvät oppimisprosessiin sen eri vaiheissa ja painottaa osaamisen kehittymistä ja ymmärtävää oppimista.

5.3 eMentorointikoulutus

Mentorointi on vanha oppimisen kehittämisen menetelmä, mutta se on samalla tavoin kuin muukin koulutus uusien digitalisoinnin haasteiden edessä. Digityövälineiden käyttö ja virtuaalinen kanssakäyminen kuuluvat luontevasti tämän päivän korkeakouluopiskelijoiden arkeen ja identiteettiin (Oblinger, Oblinger & Lippincott 2005). Vastaavasti työelämä edellyttää työntekijöiltään yhä vahvempaa digiosaamista. Tulevaisuudessa tarvittavien eMentorointitaitojen oppiminen osana esimiestaitoja ja johtamisosaamista edellyttää uusia, jaettuun asiantuntijuuteen (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004) ja vertaisoppimiseen (McManus & Russell 2007) yhteisöllisessä (myös virtuaalisessa) oppimistilassa pohjautuvia opetusmenetelmiä. Keskeistä on tällöin, että koulutuksessa käytetään niitä työtapoja, joita halutaan osallistujien käyttävän omassa mentorointi- ja ohjaustyössään.

Kajaanin ammattikorkeakoulun, Centria-ammattikorkeakoulun ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa -hankkeen (2015–2017) tavoitteena on tukea valmistuvia ammattikorkeakouluopiskelijoita työelämään siirtymisessä eMentoroinnin avulla. eMentorit ovat ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita ja alumneja. Hankkeessa on kehitetty ja toteutettu kolmen ammattikorkeakoulun yhteistyössä viiden opintopisteen laajuinen eMentorointikoulutus. eAktoreiden osuus koulutuksesta on kahden opintopisteen laajuinen.

eMentorointi määritellään kahden tai useamman henkilön väliseksi yhteistyöksi, jossa osapuolet haluavat jakaa osaamistaan ja kehittyä yhteisellä kiinnostuksen alueella hyödyntäen keskinäisessä vuorovaikutuksessaan digivälineitä (Leppisaari, Vainio, Helenius, Hartnell-Young & Makino 2006). Tavoitteena, on, että koulutuksen suoritettuaan eMentorit ovat motivoituneita osana johtamisosaamistaan toimimaan mentoreina ja he pystyvät tiedoillaan ja taidoillaan hyödyntämään uusimpia mentoroinnin ja valmennuksen työtapoja ja digitaalisia välineitä. eMentorointikoulutus sisälsi mentorointia ja mentorointimalleja sisältävän tietoperustan, yksilö- ja ryhmätehtäviä sekä erilaisten mentorointiprosesseja tukevien digitaalisten välineiden

käytön. eMentorit aloittivat opiskelun 1.4.2016 ja eAktorit tulivat prosessiin mukaan 13.9.2016. Mentoroinnin tavoitteena on, että perustutkinto-opiskelija eli eAktori voi rakentaa työelämäverkostoa, joka motivoi opiskelijaa etenemään tavoitteellisesti opinnoissaan ja edistää opiskelijan työllistymistä. Koulutuksen aloitti kaiken kaikkiaan 36 eMentoriopiskelijaa, joista valmistui 26. Aktoreita aloitti 35 ja heitä valmistui 32.

eMentorointikoulutus on rakennettu autenttisen ja yhteisöllisen oppimisen (Herrington ym. 2010; Leppisaari 2014) pedagogisten periaatteiden suuntaisesti. Autenttisen oppimisen lähestymistavan mukaan koulutukseen sisällytettiin elementtejä, joita uudessa mentoroinnin toimintakulttuurissa pidetään tärkeänä. eMentorointikoulutuksen tavoitteena on luoda kokeilujen kautta monimuotoisia tulevaisuuden e-mentoroinnin käytänteitä, joihin sisältyy perinteisen parimentoroinnin lisäksi myös ryhmä- ja vertaismentorointi.

Koulutuksessa työskenneltiin Moodle-oppimisympäristössä ja lähikoulutuspäivissä. Lähikoulutuspäivissä kolmen ammattikorkeakoulun opiskelijaryhmät olivat reaaliaikaisesti Skype for Business -verkkokokousohjelman avulla yhteydessä keskenään. Opiskelijatiimit ja mentorointiryhmät muodostettiin pilotissa kuitenkin pääosin paikkakuntakohtaisesti hankkeen alueellisten tavoitteiden vuoksi. Opiskelijat tekivät syyskuusta 2016 alkaen helmikuun 2017 loppuun pari- ja ryhmämentorointiharjoitteluja erilaisin mentorointimenetelmin ja -välinein.

Sellaisen digiajan mentoroinnin oppimisympäristön rakentaminen, jossa toimiminen on osallistujille motivoivaa ja merkityksellistä, edistää myös tuloksellista oppimista. Tavoitteena on, että eMentorointikoulutuksen idea ja koulutuksessa käytetyt pedagogiset toimintatavat mallintaisivat keskeisiä autenttisen ja yhteisöllisen kokemuksellisen oppimisen toimintamuotoja, jolloin opiskelijat voivat valita koulutuksen menetelmistä itselleen sopivimpia menetelmiä ja työkaluja tulevaan toimintaansa eMentoreina (Leppisaari & Åkerlund 2016).

5.4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita motivaatiota tukevista pedagogista ratkaisuksista tulevaisuuden eMentorointiosaamiseen tähtäävässä koulutuksessa. Artikkelissa tarkastellaan, miten eMentorointikoulutukseen osallistuneet opiskelijat kokivat koulutuksen motiivituimensa näkökulmasta. Pilotointikoulutuksen osallistujien motivaation tunteminen on merkityksellistä siksi, että koulutuksen toteuttamista jatketaan kolmen ammattikorkeakoulun yhteistyössä. Tutkimuksessa havainnoidaan autenttisen oppimisen elementtien (Herrington ym. 2010) suuntaisesti toteutetussa koulutuksessa (ks. Leppisaari & Åkerlund 2016) koettuja motivationaalisia tekijöitä. Samalla pyritään tunnistamaan kriittisiä tekijöitä, joita ilmenee motivaation tukemisessa eMentorointikoulutuksessa. Tutkimuskysymyksinä ovat: Mitkä asiat eMentorointikoulutuksessa motivoivat eniten koulutukseen osallistuneita eMentori- ja eAktori-opiskelijoita? Miten autenttisen oppimisen pedagogisen mallin avulla voidaan vahvistaa motivationaalisia tekijöitä?

Pää tutkimusaineisto muodostuu eMentorointikoulutuksen loppukyselyn motivaatiokysymyksestä. eMentori- ja eAktori-opiskelijoilta kysyttiin, mitkä asiat motivoivat heitä eniten eMentorointikoulutuksessa. Kun tutkimuksessa on tarpeen saada monivalintakysymyksillä dikotomisia vastausvaihtoehtoja tarkempaa tietoa, vastaajia voidaan pyytää asettamaan arvioitavia asioita tärkeysjärjestykseen. Kun väittämiä on paljon, ei kuitenkaan ole mielekasta pyytää vastaajaa asettamaan kaikkia vastauksia preferenssijärjestykseen. Tällöin voidaan tiedustella esimerkiksi kolmesta viiteen tärkeintä asiaa. (Ks. Cohen, Manion & Morrison 2005, 252.) Tässä tutkimuksessa osallistujia pyydettiin merkitsemään tärkeysjärjestyksessä viisi kohtaa (tärkein

=1, toiseksi tärkein =2 jne.) seuraavista väittämistä, jotka oli johdettu autenttisen oppimisen kriteereistä. Väittämien osuvuutta tässä kontekstissa vahvistaa se, että tutkija on arvioittanut ne projektiryhmällä ja muokannut niitä saamansa palautteen pohjalta.

- Käsiteltiin eMentoriksi/eAktoriksi oppimisen näkökulmasta keskeisiä asiasisältöjä.
- eMentorointikoulutus oli käytännönläheistä ja sisälsi riittävästi eMentorointiharjoittelua.
- Sain verkostoitua erilaisten asiantuntijoiden kanssa.
- Sain opetella uusia eMentoroinnin menetelmiä.
- Sain opetella uusien digivälineiden käyttöä.
- eMentorointikoulutus toteutettiin monialaisesti, ja siinä työskenneltiin monialaisissa opiskelijaryhmissä.
- eMentorointikoulutuksessa käytettiin monipuolisia oppimista tukevia opiskelumenetelmiä.
- eMentorointikoulutuksen yhteisöllinen työskentely innosti minua opiskelemaan opintojaksoilla.
- Sain pohtia ja reflektoida omaa osaamistani ja eMentoriksi/eAktoriksi kehittymistäni.
- Sain jakaa osaamistani toisille opiskelijoille.
- Sain vertaispalautetta opintojakson oppimistehtävissä toisilta eMentoriopiskelijoilta/eAktorioiskelijoilta.
- Sain palautetta pari-eMentorointiharjoittelussa eAktoriltani/eMentoriltani.
- Sain palautetta ryhmä-eMentorointiharjoittelussa eAktoreiltani/eMentoreiltani.
- Sain palautetta kouluttajilta.

Koulutuksen loppukysely, jonka osa tarkasteltava motivaatiokysymys oli, toteutettiin sähköisellä palautejärjestelmällä Internetissä anonymisti heti loppuseminaarin jälkeen. Kysely lähetettiin juuri valmistuneille 26 eMentorille ja 32 eAktorille. Vastauksia saatiin yhteensä 27 kappaletta. Vastaaajista 13 (48 %) on eMentoreita ja 14 (52 %) eAktoreita. Vastausprosentti on 47 %. Kyselyn vastausprosentti jäi toivottua alhaisemmiksi. Koulutuksen aikana tehtiin lukuisia kyselyitä, mikä selittää mahdollista vastausväsymystä. Kysymykseen 3 vastasi 26 henkilöä, joten tältä osin vastausprosentti on 45 %. Vastaaajien voidaan kuitenkin katsoa olevan riittävän edustava otos perusjoukosta.

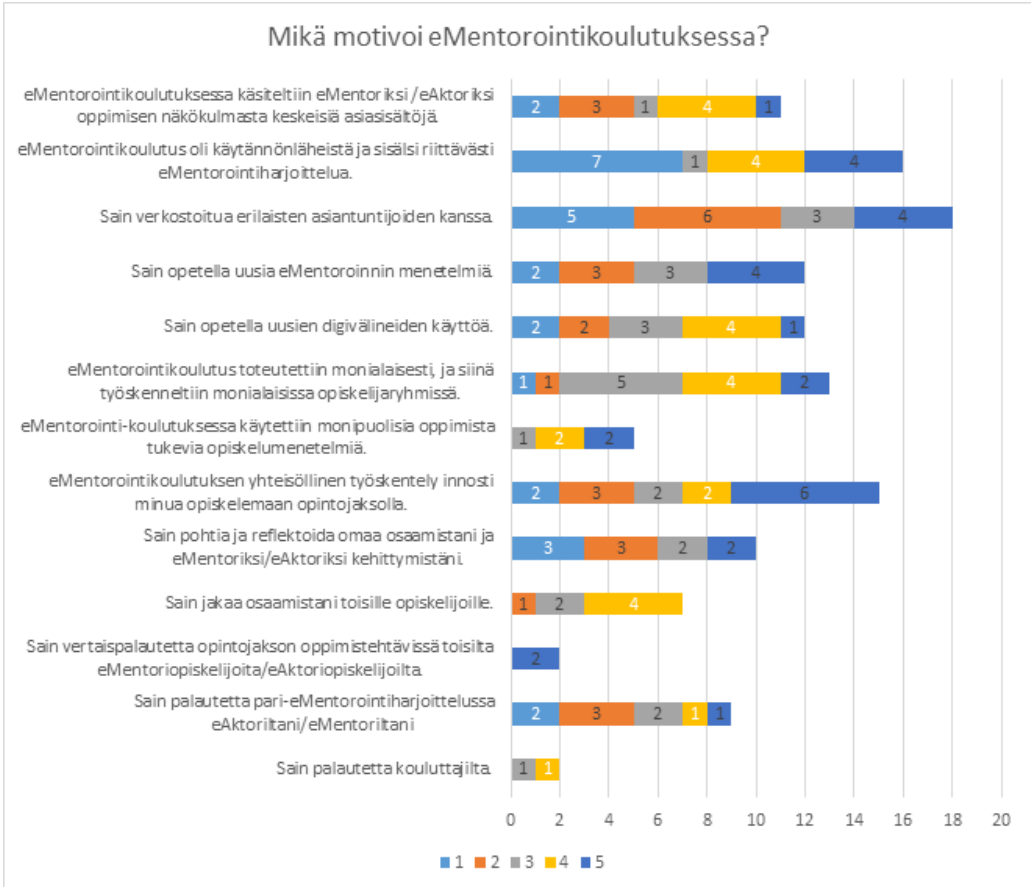
Ymmärryksen syventämiseksi motivaatiotekijöistä tutkimuksessa käytetään muuna tutkimusaineistona eMentorointikoulutuksessa syntyneitä dokumentteja, kuten pari- ja ryhmäraportteja, henkilökohtaisia loppurefleksioita ja loppukyselyn muita kysymyksiä. Pari- ja ryhmäraportit (blogit) sekä loppurefleksiot käytiin läpi hakusanoilla ”motivaatio, innostuminen, innostus, innostua, jakaminen, kiinnostus, kiinnostuminen, kiinnostaa, kiinnostuin, onnistuminen, onnistua, onnistuin, tärkeä, hyöty”. Huomattavaa on, että motivaatio-termiä ei suoraan löydy blogeista eikä loppuraporteista muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Usein motivaatiosisältöä kuvataan reflektioissa laajemmassa yhteydessä, mikä haastaa ilmiön tarkempaan jatko-tutkimukseen mittavan tutkimusaineiston pohjalta. Tässä artikkelissa ao. aineistosta on pyritty nostamaan ilmiön alustavan tarkastelun kannalta edustavia ääniä esille. Suorissa lainauksissa käytettävät lyhenteet muodostuvat seuraavasti: ML = mentorin loppurefleksio, AL = aktorin loppurefleksio, B = blogi.

5.5 eMentorointikoulutuksen motivaatiotekijät

Taulukossa 1 kuvataan kuhunkin motivaatiotekijään tulleita arvoja. Molempien osallistujaryhmien (eMentorit/eAktorit) vastaukset on koottu yhteen. Yhden yhteisen kaavion katsotaan antavan riittävän kattavan kuvan eri rooleissa koulutukseen osallistuneiden motivaatiotekijöistä sekä samalla autenttisen oppimisen pedagogisesta viitekehyksestä johdettujen väittei-

den toimivuudesta motivaatiotekijöiden erottelussa. Taulukossa on ilmaistu kunkin väittämän saama mainintojen määrä numeroina. Kyse on pienestä vastaajajoukosta, jolloin prosenttien ilmaisun ei katsottu tuovan lisäarvoa.

TAULUKKO 1. Mikä motivoi eMentorointikoulutuksessa?



Tärkeimmäksi motivoivaksi tekijäksi nousi esille se, että eMentorointikoulutus oli käytännönläheistä sisältäen riittävästi eMentorointiharjoittelua. Tämä väitteen yhteensä seitsemän vastaajaa (27 % kysymykseen vastanneista) nimesi tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi eMentorointikoulutuksessa. eAktoreista kolme ja eMentoreista neljä asetti koulutuksen käytännönläheisyyden ja harjoittelun ensisijaiseksi motivaatiotekijäksi. Toiseksi tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi nousi kyselyssä verkostoituminen erilaisten asiantuntijoiden kanssa. Sen asetti ykkösijalle kaksi eAktoria ja kolme eMentoria eli 19 % kysymykseen vastanneista. Kolmanneksi tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi eMentorointikoulutuksessa puolestaan koettiin se, että osallistuja sai pohtia ja reflektoida omaa osaamistaan ja eMentoriksi/eAktoriksi kehittymistään.

Eniten mainintoja (18) sai kaikki arvot huomioon ottaen seuraava väite: ”Sain verkostoitua erilaisten asiantuntijoiden kanssa”. Toiseksi eniten mainintoja (16) motivoivina tekijöinä tarkasteltaessa kaikkia arvoja sai väite eMentorointikoulutuksen käytännönläheisyydestä ja kolmanneksi sijoittui koulutuksen yhteisöllinen työskentely. Neljännellä sijalla motivaatiotekijöissä voidaan tarkastella mentorointimenetelmiä ja digivälineiden käyttöä. Vähiten (2) eli 0,9 %

puolestaan saivat mainintoja väitteet: ”Sain vertaispalautetta opintojakson oppimistehtävässä toisilta eMentori-/eAktorioipiskelijoilta” sekä ”Sain palautetta kouluttajilta”.

Seuraavassa tarkastellaan eMentorintikoulutuksessa tärkeimmiksi tunnistettuja motivaatio-tekijöitä. Teemoittelu (4) nousee vastaajien tärkeysjärjestykseen laittamien autenttista oppimista kuvailevien motivaatiotekijöiden pohjalta. Opiskelijoiden arvottamia motivaatiotekijöitä avataan heidän koulutuksessa tuottamiensa reflektio- ja palautetekstien pohjalta. Samalla käydään keskustelua taustateorian ja kirjallisuuden kanssa. Jokaisen alaluvun alkuun on nostettu suora lainaus, joka kuvaa opiskelijan kokemusta luvun teemasta.

5.5.1 Käytännönläheisyys

Tiedän voivani toimia mentorina erilaisissa ympäristöissä ja voin hyödyntää oppimaani myös omassa työssäni. (ML25)

Tärkeimpänä motivoivana tekijänä eMentorintikoulutuksessa osallistujat näkivät sen käytännönläheisyyden: eMentorintia harjoiteltiin riittävästi käytännössä. Hyödynnettävyys omaan nykyiseen työhön tai yhteys tuleviin tavoitteisiin motivoi. Eräs opiskelija kuvaa:

Lähdin tälle eMentoroinnin opintojaksolle eAktoriksi kiinnostuksestani mentorointia kohtaan. Halusin saada oman mentorin, joka omalla kokemuksellaan, tiedoillaan, taidoillaan ja osaamisellaan voisi auttaa minua kehittymään ja kehittämään itseäni. Koen oppimisen ja itseni johtamisen erityisen tärkeäksi, ja mielestäni mentorointi on tähän loistava mahdollisuus. (AL14)

Opiskelijan motivaation kohdistuessa itse sisältöön on kysymys sisäisestä motivaatiosta. Autenttisuus, kytkentä todellisiin työtehtäviin, luo oppimiselle pohjan ja saa oppijan sitoutumaan osaamisensa kehittämisen ja jakamisen prosessiin matkallaan digiajan mentoreiksi (Leppisaari & Åkerlund 2016).

Vuorovaikutussuhde on mentoroinnin ja näin ollen myös koulutukseen kuuluneen mentorointiharjoittelun ydinasia. Eräs eMentori kuvasi vuorovaikutussuhteen merkitystä motivaatiotekijänä seuraavasti:

Vuorovaikutuksesta aktorin kanssa muotoutui kehittävä, luottamukseen ja molemmin puoliseen oppiseen perustuva suhde. Suhdettamme leimasi avoimuus, ilo ja huumori, mikä motivoi sekä innosti meitä yhdessä oppimiseen. (ML3)

eAktori puolestaan kuvasi, että kurssin vahvuuksina oli ehdottomasti sen vapaamuotoisuus yhteistyössä mentorin kanssa. (AL1)

Kallion (2016, 112) mukaan laajemminkin tarkasteltaessa opettajälhtöinen suunnittelu heikentää motivaatiota, kun taas motivaatiota lisää, jos opiskelija pystyy vaikuttamaan koulutuksen ratkaisuihin ja oman oppimispolkunsu toteutumiseen. eMentorintikoulutuksen käytännönläheisyyttä voidaan jatkossa entisestään vahvistaa. Loppukyselyssä toivottiin koulutukseen enemmän esimerkkejä koulutuksenjälkeisistä mentorointitilanteista ja mahdollisuuksista.

5.5.2 Asiantuntijuuden jakaminen ja verkostoituminen

Olen saanut olla antava osapuoli ja jakaa omaa osaamistani, mutta vähintäänkin yhtä paljon olen saanut olla se utelias oppija, joka silmät ymmyrkäsina ihmettelee kaikkea uutta ja merkillistä. (ML25)

Toiseksi tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi nousi motivaatiokyselyssä verkostoituminen erilaisten asiantuntijoiden kanssa. Mentoroinnin tavoitteena hankkeessa oli, että perustutkinto-opiskelija eli aktori voi rakentaa työelämäverkostoa, joka motivoi opiskelijaa etenemään tavoitteellisesti opinnoissaan ja edistää opiskelijan työllistymistä. Eräs aktori (AL1) kuvaa loppurefleksiossaan oman ensisijaisen tavoitteensa koulutukseen osallistumisessa olleen verkostoitumisen. Hän koki eMentorointikoulutuksen onnistuneena, koska hänen tavoitteensa toteutui. Toinen mentori liittyy koulutuksesta saatavan hyödyn kiinteästi kohtaamiseen ja asiantuntijuuden jakamiseen, toisilta oppimiseen:

Tämän kokemuksen pohjalta uskon, että mentoroinnista oli hyötyä sekä eMentoreille että eAktoreille. Yhteiset keskustelut, asiantuntijuus, kokemus opiskelusta ja työelämästä sekä ohjaus lisäsivät meidän kaikkien ammatillista osaamista. (ML11)

Hän jatkaa uusiin ihmisiin tutustumisen olleen yksi eMentorointikoulutuksen parhaista anneista – mentoroinnin oppimisen ohella. Verkostoituminen tunnistetaan tehokkaaksi oppimista tukeväksi asiaksi eMentoroinnissa: ”Hyvä koulutus tukemaan oppimista ja omaa opiskelua, jolloin verkostot auttavat sinua löytämään tarvitsemasi tuen ja avun.” Loppurefleksiossaan eräs aktori tiivistää:

Sain koko kurssin ajan todella paljon eri neuvoja ja itsensä kehittämistä niin opinnäytetyössä, työelämässä ja muissa yleisissä oppimistaidoissa. Mielestäni yksi kurssin merkittävämpiä hyötyjä oli juuri verkostoituminen. Yhteydenpito eri tekijöiden kanssa loi vakaampaa pohjaa yhteistyölle sekä antaa uusia ajatuksia ja ideoita. (AL1)

eMentori koettiin asiantuntijana, jonka ajatteluun ja toimintaan tutustuminen motivoi. Mentori oli malli omalla toiminnallaan. Asiantuntijan toimintatavoista oppiminen motivaatiotekijänä ilmenee myös eAktorin seuraavassa pohdinnassa:

”eMentorointiosaamista aion hyödyntää jatkossa siten, että mahdollisesti alan toimia mentorina jollekin joku päivä. Tämä sen vuoksi että koin saavani paljon aktorina mento- riltani. Joku päivä haluaisin olla samanlainen mentori jollekin kuin minun mentorini on ollut! Kurssin aikana opitut asiat ovat valmistaneet minua mentorin rooliin kun olen seurannut oman mentorini toimintaa. Olen arvioinut hänen toimintaansa ja miettinyt pienessä mielessäni miten minä tekisin tämän asian toisin tai paremmin – montaa asiaa en kuitenkaan varmaan voisikaan tehdä paremmin vaan tekisin juuri samalla lailla.” (AL5)

eMentorointikoulutuksessa koettu yhteisöllisyys ja osallistujien motivaatio kehittyä mentorointiosaamisessa näytävät liittyvän selkeästi toisiinsa seuraavassa pohdinnassa:

Minulle mentorointikoulutuksen aikana on vahvistunut tunne, että tarvitsemme verkostoitumista eri aloilla työskentelevien ihmisten kanssa ja moninaisuus on rikkaus. Opin- tojakson aikana kohtaamiemme erilaisten ihmisten avulla voimme oppia huomaamaan omaan alaan liittyviä tapoja tehdä työtämme ja saamme jakaa erilaisia osaamisen ko- kemuksia. Meillä voi olla erilaista koulutustaustaa, tietoja, taitoja ja kokemusta, mutta jokin asia voi yhdistää meitä hetkellisesti. Tässä tapauksessa se oli e-mentoroinnin kurs- si. Uskoisin että, jokaisella kurssille osallistuneella mentorilla oli motivaatio tulla parem- maksi mentoriksi ja halu pystyä koulutuksen jälkeen hyödyntämään oppimiaan taitoja. Me teimme yhdessä tämän kurssin ja saimme mahdollisesti jotain ennalta odottama- tonta uutta aikaiseksi. (LM9)

Eräs aktori puolestaan kuvailee motivaationsa heränneen koulutuksen ensimmäisessä lähi- päivässä:

Fiilis oli hyvä ja kuunnellessani kaikkien esittelyt itsestään, sain motivaatiota. (AL5)

Joukkoon kuulumisen tunne, itsen merkityksellisyys muille tukee sisäsyntyistä motivaatiota ja mahdollistaa sen, että opiskelija uskaltaa haastaa omia rajojaan (Kallio 2016). Merkittävää onkin, että koulutussisältöjä ei sinänsä tarkasteltavassa kyselyssä koettu motivaatioon vaikuttavana tekijänä, kun taas yhteisöllinen toimintatapa kannusti. Useampi opiskelija muisteli loppurefleksiossaan, että koulutusesitteessä ollut ilmaisu ”Tule osaksi upeaa mentorijoukkoa” oli motivoinut heitä tarttumaan opiskeluhaasteeseen.

Verkostoitumista eMentorointikoulutuksessa tuki se, että koulutus oli kolmen ammattikorkeakoulun yhteistoteutus. Koulutuksen loppukyselyssä kokemukset ja mielipiteet kuitenkin hajosivat kolmen ammattikorkeakoulun yhteistyön merkittävyyden suhteen. Tarkempaa tutkimusta tarvitaan sen tarkasteluun, missä määrin tämä yhteistyö koetaan motivationaalisena tekijänä koulutuksessa.

5.5.3 Reflektio

Olen oppinut valtavasti itsestäni sekä muista ihmisistä. (ML25)

Motivaatiokysymyksen pohjalta kolmanneksi tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi eMentorointikoulutuksessa nousi, se, että osallistujat saivat pohtia ja reflektoida omaa osaamistaan ja eMentoriksi/eAktoriksi kehittymistään. eMentorointikoulutuksen osaamistavoitteissa kuvataan, että koulutuksen käytyään opiskelija osaa kriittisesti arvioida ja reflektoida omaa ja muiden mentorointiosaamista. Koulutuksessa käytettiin blogia e-portfoliona tukemaan omaa ja toisten opiskelijoiden mentorointiosaamisen prosessinaikaista ja jatkuvaa reflektiota. Portfolio rakentui osaamisen peilaamiseen ja karttumiseen haastavista oppimistehtävistä, pari- ja ryhmä-eMentorointiharjoittelun oppimispäiväkirjamaisesta tarkastelusta ja koulutuksen lopussa siihen liitettiin loppurefleksio.

Eräs opiskelija kuvaa, miten reflektointi motivoi häntä oppimisessa:

”Mentorointiin liittyy mielestäni läheisesti itsereflektointi. Olen YAMK koulutukseni aikana oppinut tarkkailemaan itseäni työtehtävissäni ja arvioimaan sitä, miksi teen tiettyjä asioita tietyllä tavalla. Tämä on antanut minulle mahdollisuuden kehittää työskentelytapojani ja paremmin perustella teoriaan pohjautuen omaa toimintaa tehdä asioita tietyllä tavalla. Perustellun ja itsereflektoidun osaamisen jakaminen on helpompaa, toisille henkilöille.” (ML9)

Oman mentorointiosaamisen reflektointi auttaa tekemään oivalluksia:

”Olen oppinut myös aktoriltani paljon ja olemme päässeet syvällisiin keskusteluihin. Huomaan hänen hakeneen itselleen varmuutta tehdä jatko-opiskelupäätöksiä ja oikeita ratkaisuja, jotka vievät uraa eteenpäin. En ole antanut valmiita vastauksia vaan olen antanut aktorilleni vaihtoehtoja pohdittavaksi. Koen onnistumisen iloa siitä, jos olen osannut selkiyttää näitä urakehitysmahdollisuuksia.” (ML9)

Motivaatiota nostaa, kun opiskelija tunnistaa tekevänsä itselleen merkityksellisiä asioita ja kykenee tekemään myös sopivan haasteellisia asioita koulutuksessa. Silloin on mahdollista tehdä myös uudistavia oivalluksia, kuten seuraava osallistuja:

”Kurssin jälkeen uskon että otteeni näissä tilanteissa on enemmän valmentava, vähemmän käskyttävä, jota mentorointini on aikaisemmin ollut. Tämän koen aika vahvasti kurssin ansiona.” (ML4)

eMentorointiosaamisen kartuttamiseen liittyi koulutuksessa myös asiantuntijan työskentelyn kriittinen tarkastelu:

”Mentorini oli perehtynyt ja valmistautunut erinomaisesti jokaiseen tapaamiseenme, jolloin koin saavani mentoroinnista erittäin paljon. Sain paljon uusia työvälineitä, tietoa, ohjausta ja neuvoja. Kokonaisuutena voisin sanoa, että mentorillani on erittäin hyvät edellytykset toimia mentorina myös jatkossa. Hän oli sitoutunut, kiinnostunut ja aidosti läsnä. Lisäksi mentorini omakohtainen kokemus opiskelusta, oppimistavoista, ajankäytönhallinnasta sekä työelämän kokemus, tiedot ja taidot tukivat hänen osaamistaan ja valmiuksiaan toimia mentorina.” (B19)

Asiantuntijan kanssa oppiminen ja hänen toiminnastaan oppiminen nostaa YAMK-opiskelijoiden osallistamisen perustutkinto-opiskelijoiden oppimisprosesseihin merkittäväksi motivoivaksi mahdollisuudeksi ammattikorkeakoulutuksessa.

Reflektioon liittyi opiskelijapalautteessa myös motivaatiota koetelleita asioita. Eräs eMentori-opiskelija tunnisti loppurefleksiossaan, ettei hänellä ollut motivaatiota raportoida blogia toisille henkilöille (ML5). Ilmeistä on, että hän koki kirjoittamalla reflektoinnin itselleen haastavaksi tavaksi pohtia osaamistaan. Toinen vastaaja koki samansuuntaisesti, että koulutuksessa oli liian paljon tehtäviä tai arviointeja, jotka täytyi tehdä kirjalliseen muotoon. Kirjoittamisella on kuitenkin perinteisesti tunnistettu olevan merkittävä rooli oppimisen syventämisessä (Walker 2005; Huuki ym. 2013). Pohdintaa herättää joustavien reflektiota tukevien toimintamallien löytäminen. Opiskelijan motivaatiota voivat laskea koulutuksen toimintatavat, jotka koetaan itselle sopimattomina:

”Totta kai tekeväälle ihmiselle jolle kirjoittamisesta ja teoreettiset analysoinnit ovat tietyllä tavalla haasteellisia, ne tehtävät ovat olleet vaikeita teoreettinen analysointi ja kirjoittaminen vaikeampaa, mutta silloin kun on tehty itse mentorointia niin olen viihtynyt 100 prosenttisesti aiheen parissa.” (ML4)

On huomattava, että eMentorointikoulutuksessa toiminnanaikainen reflektio (reflection-in-action, ks. Rogers 2001; Leitch & Day 2000, 180) on mahdollista myös niissä dialogisissa oppimistiloissa, joita pari- ja ryhmämentorointi mahdollistavat. Tällöin puheella, ääneen ilmaisulla on merkittävä rooli ajatusten näkyväksi tekemisessä. Näin artikulaatio (vrt. Herrington 2010, 32–34) liittyy kiinteästi reflektioon mentoroinnissa.

5.5.4 Uudet mentorointimenetelmät ja digivälineet

Olen myös oppinut paljon mentorointia ja vähän myös aateekoota. (ML25)

Autenttista oppimista on tarkasteltavassa pilottikoulutuksessa tukenut erilaisten mentorointimenetelmien käytännön harjoittelu ensin mentorointiopiskelijoiden kesken ja sitten ”asiakkaiden” eli eAktorien kanssa pari- ja ryhmämentoroinnissa.

Tulevaisuudessa on osattava johtaa uudemman sukupolven työvoimaa heille sopivilla johtamismenetelmillä. Eräs mentorini kuvaa loppurefleksiossaan:

E-mentorointi koulutuksesta on hyötyä nykyisessä työssäni. Saan uusia näkökulmia oman osaamisen kehittämiseen ja tietoa erilaisista mentorointimenetelmistä sekä työkaluja johtajuusosaamisen kehittämiseen. (ML9)

Toinen opiskelija avaa uusien mentorointimenetelmien ja -välineiden tuomaa motivaatiota seuraavasti:

Olen toiminut esimiestehtävissä jo vuosia ja hyödyntänyt erilaisia johtamismenetelmiä. Nyt olen myös suuntautunut ja kehittänyt valmentavaa johtamistyyliä ja mentorointi sopii hyvin osaamissalkkuuni, sillä ne ovat hyvin samankaltaiset. Mentorointihankkeen myötä minulla on laajempi näkemys uusiin työkaluihin (menetelmiin) ja taitoja hyödyntää niitä. Uudet digityökalut myös rikastuttavat työkalujen palettia, joita jo käytän tälläkin hetkellä töissä. (ML14)

eMentorointimenetelmiä harjoiteltiin tarkasteltavassa pilottikoulutuksessa sekä pareina että ryhminä. Kuitenkin joidenkin opiskelijoiden mielestä koulutukseen sisältyi liian monta yhdistettävää elementtiä (e-näkökulma, pari- ja ryhmämentorointi), pelkkä parimentorointi olisi riittänyt. Ryhmämentorointi saatettiin kokea ylimääräiseksi ja motivaatiota syöväksi. Kuitenkin ryhmämentoroinnin 27 vastaajasta 16 (59 %) koki sen hyvin tai erittäin hyvin tukeneen osaamisensa kehittymistä. Jatkossa koulutuksessa tullaan valmentamaan osallistujia syvemmin ryhmämentorointiin.

Myös digivälineiden käyttö mentoroinnissa jakoi koulutukseen osallistujien mielipiteitä. Yleisesti ottaen digivälineet näyttivät motivoivan opiskelijoita ja he ymmärsivät, että niiden hyödyntäminen tulee entisestään vahvistumaan työyhteisöjen ja työntekijöiden arjessa. ”Kaikista näistä digimenetelmistä saadut kokemukset ovat arvokasta pääomaa tulevaisuuden työmarkkinoilla, kun tietää että välillä voi mennä rohkeasti kohti uutta ja tuntematonta”, kuten eräs eMentori (ML1) kuvaa. Hän tunnistaa, että sellaisissa asioissa, joissa joutuu menemään epämu-kavuusalueelleen, oppii eniten. Muutama opiskelija puolestaan koki, että digivälineiden käyttö haastoi motivaatiota ja korostui koulutuksessa liikaa.

5.6 Pohdinta

Motivaatiotekijöiden tarkastelu on keskiössä kehitettäessä ja kokeiltaessa digivälineitä hyödyntäviä uusia mentoroinnin toimintamalleja. Tutkimuksen pohjalta voidaan tiivistää, että eMentorointikoulutuksen tekee motivoivaksi autenttinen oppiminen. Tämä sisältää sisäisen kiinnostuksen aiheeseen eli eMentorointiin ja sen ajankohtaisen hyödyllisyyden – suorastaan yhteiskunnallisen tilauksen – tunnistamisen työelämän kannalta. Autenttinen oppiminen avautuu tässä yhteydessä erityisesti seuraavina motivaatioon vaikuttavina tekijöinä: koulutuksen käytännönläheisyys, verkostoituminen ja refleктоiva oppiminen. Koulutus sisältää runsaasti eMentorointitaitojen käytännön harjoittelua ja erilaisia yhteisöllisiä oppimisen muotoja.

Näyttää siltä, että tässä tutkimuksessa esimerkiksi aikaisemmissa motivaatiotutkimuksissa esiin nostettu kouluttajien rooli merkittävänä motivoivana tekijänä jäi ikään kuin yhteisen innostuksen ja vertaistuen varjoon (vrt. Huuki ym. 2013, 64). Tosin verkostoituminen asian-tuntijoiden kanssa voi sisältää myös kouluttaja-näkökulman. Kouluttajat voivat tukea oppimismotivaatiota luomalla opintojaksosta yhteisön, johon kuuluminen motivoi opiskelemaan. eMentorointiyhteisöön kuuluminen, toisten tapaaminen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät voivat muodostua tärkeimmiksi motiiveiksi koulutukseen osallistumiseen.

Palautteen pieni merkitys motivationaalisena tekijänä eMentorointikoulutuksessa herättää pohdintaa tässä tutkimuksessa. Palautteen saaminen näyttää olevan heikoin osa-alue peilattuna autenttisen oppimisen elementteihin pohjautuvaan motivaation tarkasteluun. Kuitenkin rakentavan palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen ovat keskeisiä mentoroinnin

sisältöjä ja toimintatapoja (Parsloe & Leedham 2008), joita myös tarkasteltavan koulutuksen tulisi kyetä tehokkaasti mallintamaan ja hyödyntämään. Tuloksia voitaneen tulkita toisaalta niin, että kouluttajien oppimisprosessin aikaista palautetta tulisi lisätä esimerkiksi ryhmämentorointitilanteiden observoimisen avulla. Toisaalta voidaan kysyä, onko tulos tulkittavissa niin, että kouluttajat ovat kyetneet väistymään perinteisestä opettajan roolista ja antaneet pedagogisilla ratkaisuilla tilaa opiskelijoille toistensa tukemiseen vertaisryhmänä.

Koulutuksen loppurefleksioissa ja pariblogeissa nousi esiin, että useimmiten eMentorointikoulutukseen osallistujat olivat motivoituneita kehittämään itseään. Kyseessä oli valinnainen opintojakso, mikä osaltaan selittää myös motivoitumista. Koulutukseen hakeutumisen motivaationaaliset tavoitteet liittyvät sisäiseen kiinnostukseen ja mentorointiin liittyvän osaamisen hankkimiseen. Oman asennoitumisen merkityksestä kertoo se, että eri vastaajat saattoivat lopulta kokea opintojakson innostavana tai pitkäväteisenä. Pitkäväteisyys viittasi siihen, että kurssi on työläs ja aikaa vievä (eMentoreilla vuosi, eAktoreilla puoli vuotta) ja osa käytännön järjestelyistä (esimerkiksi blogin kirjoittaminen, ryhmämentorointi) ei vastannut opiskelijan odotuksia. Koulutuksen keskeyttäneiden kokemusten kartoittaminen olisi tärkeää syvemmän tiedon saamiseksi motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Henkilökohtaisten yhteydenottojen pohjalta keskeyttämisen ensisijaiseksi syyksi on hahmottunut ajan puute. Kiireinen elämäntilanne on heikentänyt osallistumismotivaatiota.

eMentorointikoulutus antaa viitteitä siitä, miten autenttisen oppimisen suuntaisilla pedagogisilla ratkaisuilla (työelämäläheisyys, asiantuntijayhteydet, reflektio) voidaan luoda hyviä oppimiskokemuksia ja vahvistaa opiskelijoiden motivaatiota. Autenttisen oppimisympäristön kokeminen motivaation kannalta ihanteellisena oppimisympäristönä on kuitenkin lopulta monisyinen ilmiö, jossa on kyse myös jokaisen opiskelijan omasta kohtaamisesta uudistumiseen haastavan oppimisen kanssa.

LÄHTEET

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2005. *Research Methods in Education*. 5th Edition. London and New York: RoutledgeFalmer.

ESG. 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. Saatavissa: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. Viitattu 12.4.2017.

Hakkarainen, K., Palonen, T. Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.

Herrington, J. & Oliver, R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48 (3), 23–48.

Herrington, J., Oliver, R., Reeves, T. C. 2003. Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*. 19(1), 59–71.

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. 2010. *A Guide to authentic learning*. New York and London: Routledge.

Huuki, J., Kiviluoma, P., Lähteenmäki, A., Mattila, H., Miihkinen, A., Pollari-Malmi, K. & Vahtikari, K. 2013. Motivaation ja opintojen sujuvuuden tukeminen yliopisto-opetuksessa. Teoksessa M. Lampinen (toim.) Opettajan muuttuvat roolit – yhdessä yhteisölliseen opetuksen kehittämiseen. Tutkimuksen ja opetuksen strateginen tuki. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Crossover 17. Aalto-yliopisto, 47–72.

Kallio, J. Opettamisen vallankumous. Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi. Helsinki: Tietosanoma.

Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. 2015. Promoting Effective Digital-Age Learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. European Union. EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070.

Lallimo, J. & Veermens, M. 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston julkaisusarja 1. Yliopistopaino: Helsinki.

Leppisaari, I. 2014. Pedagogisella vertaiskehittämisellä avoimia, autenttisia ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä Virtuaaliammattikorkeakouluverkostossa. UAS Journal 1/2014.

Leppisaari, I., Maunula, M., Herrington, J. & Hohenthal, T. 2011. Developing More Authentic e-Courses: Working Life Mentoring through Social Media. Teoksessa Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2011 (1368–1377). Chesapeake, VA: AACE.

Leppisaari, I., Vainio, L., Kleimola, R., Hartnell-Young, E. & Makino, Y. 2006. Comparing online mentoring cases in educational context in Finland, Australia and Japan. Teoksessa Proceedings of EMCC European Mentoring and Coaching Council Conference, November 1–3, 2006, Cologne, Germany.

Leppisaari, I. & Åkerlund, H. 2016. Designing eMentoring Training through Authentic Learning Principles at the Interface of Higher Education Studies and Working Life. Teoksessa Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2016 (1165–1174). Chesapeake, VA: AACE.

Lyytinen, H. K. & Nikkanen, P. 2005. Kehittämiskoivomaa arvioinnista. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvosto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 129–141.

McManus, S. E. & Russell, J. E. A. 2007. Peer Mentoring Relationships. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.) The Handbook of Mentoring at Work. (273–297). Thousand Oaks: Sage.

Oblinger, D., Oblinger, J. & Lippincott, J. K. (2005). Educating the Net Generation. EDUCAUSE Transforming Education Through Information Technologies. Saatavissa: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>. Viitattu 13.4.2017.

Parsloe, E. & Leedham, M. 2008. Coaching and Mentoring. Practical conversations to improve learning. 2nd edition. London and Philadelphia: Kogan Page.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Teräs, H. 2016. Design Principles of an Authentic Online Professional Development Program for Multicultural Faculty. *Acta Universitatis Tamperensis* 2131. Tampere: Tampere University Press.

Mäkitalo-Siegl, K., Zottmann, F. K. & Fischer, F. (toim.) 2010. Classroom of the future: Orchestrating collaborative spaces. Rotterdam: Sense Publishers.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Walker, D. 2005. Writing and Reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London and New York: RoutledgeFalmer.

6. AIKUISOPISKELIJOIDEN OPISKELUUN KIINNITTÄMISEN TUKEMINEN YLIOPISTO-OPINTOJEN ALUSSA

KT Marjaana Leivo ja KT Leena Isosomppi

6.1 Johdanto

Motivaatio ja opiskeluun kiinnittyminen ovat kansainvälisen tutkimuksen mukaan perustavanlaatuisia oppimisprosessin osatekijöitä ja samalla keskeisiä pedagogisten interventioiden kohteita korkeakouluopetuksessa (Martin 2012, 303). Opiskeluun kiinnittyminen yliopisto-opinnoissa on noussut viime vuosina vahvasti esiin myös suomalaisessa tutkimuksessa (Korhonen 2014; Mäkinen, Korhonen, Annala, Kalli, Svärd, & Värri 2011; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012). Motivaation ja kiinnittymisen käsitteiden suhde sen sijaan ei ole yksiselitteinen ja tutkijat ovat esittäneet tästä erilaisia jäsennyksiä (Martin 2012, 303–304). Martin (2012) esittelee motivaation ja kiinnittymisen käsitteiden välistä suhdetta alan kirjallisuudessa. Esimerkiksi Reeve (2012) mukaan motivaatio sisältää ei-havaittavia psykologisia, hermostollisia ja biologisia tekijöitä, kun taas kiinnittyminen koostuu julkisesti havaittavasta toiminnasta. Myös Ainley (2012) kuvaa motivaatiota sisäisillä psykologisilla tekijöillä ja puolestaan kiinnittymistä toiminnan osallistumisen asteella ja luonteella (ks. Martin 2012, 304). Ymmärrämme omassa artikkelissamme motivaation Russelin, Ainleyn ja Frydenbergin (2005) mukaan opiskeluun ja oppimiseen kiinnittymistä energisoivana voimana ja suuntana sekä kiinnittymisen välittävänä prosessina motivaation ja oppimistulosten välillä (Ainley 2012; Schunck & Mullen 2012; Russel, Ainley & Frydenberg 2005; Voelkl 2012).

Opiskelun aloitusvaihe on erittäin tärkeä yliopisto-opiskeluun kiinnittymisen tukemisen näkökulmasta (esim. Kuh, Gruce, Shoup, Kinzie, J. & Gonyea 2008, 555). Opiskelija luo tällöin intensiivisesti suhdettaan opiskeluyhteisöön sekä tulevien opintojen sisältöihin ja toteutukseen. Akateemisten opiskelutaitojen kehittäminen ja yliopistoyhteisöön osallistuminen ovat osa tätä kiinnittymisprosessia. Opiskelijan kiinnittymistä on tutkittu muun muassa tehtäviin käytetyn ajan, sosiaalisen ja akateemisen integraation ja opetuskäytänteiden näkökulmasta. (Kahu 2013, 759–760.) Aikuisopiskelijoiden elämismaailmat ja lähtökohdat yliopisto-opiskelun aloittamiseen tuovat myös omat painotuksensa opintoihin kiinnittymisen tarkasteluun. Aikuisopiskelijoiden kiinnittyminen korkeakouluopintoihin ei tutkimusten mukaan ole ongelmattonta (Bryson 2010, Kahu 2013; Kahu, Stephens, Zepke & Leach 2014; Mäkinen & Annala 2011; Zepke & Leach 2010). Tarkastelemme tässä artikkelissa aluksi teoreettisesti aikuisopiskelijan kiinnittymistä yliopisto-opintoihin. Tämän jälkeen kuvaamme ja arvioimme kiinnittymisprosessin tukemista luokanopettajakoulutuksen alussa erillisen opintojakson avulla.

6.2 Opintoihin ja opiskeluun kiinnittyminen on moniulotteinen ilmiö

Opiskelijan kiinnittyminen opiskeluun ja oppimiseen on moniulotteinen yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimis- ja sosiaalistumisprosessi ja myös tulos. Kiinnittymisen käsitteestä (student engagement) tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kyseessä on monitasoinen, kompleksinen ja vaikeasti tavoitettava käsite (esim. Bryson 2010, Bryson & Hardy 2011; Kahu 2013, 763; Kahu ym. 2014; Mäkinen & Annala 2011; Zepke & Leach 2010, 174).

Kiinnittymisen rakennetta kuvataan useimmiten kolmidimensionaalisena mallina, jossa on erotettavissa behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen taso. Jotkut tutkijat sisällyttävät malliin myös sosiokulttuurisen ja holistisen ulottuvuuden (Solomonides 2013). Fredricksin, Blumenfeldin ja Parisin (2004) mukaan emotionaalinen kiinnittyminen käsittää opettajiin,

oppilastovereihin, opiskeluun ja kouluun liittyvät positiiviset ja negatiiviset reaktiot. Behavioraalinen kiinnittyminen liittyy läsnäoloon koulussa, aktiiviseen opiskeluun ja myös asialliseen käyttäytymiseen. Kognitiivisen kiinnittymisen tasolla puolestaan tarkastellaan oppilaan metakognitiivisia eli oppimaan oppimisen taitoja, motivaatiota, koulun arvostamista, itsesääteelykykyä ja toiminnanohjausta. Kognitiivinen kiinnittyminen sisältää opiskelijan halukkuuden ponnistella ja sinnikkäästi yrittää ymmärtää monimutkaisia asioita ja ylläpitää vaativia taitoja. (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 62–65; myös Virtanen 2016; 16–18.)

Kahu (2013, 758–759) kuvaa mallissaan neljä osittain päällekkäistä tutkimusperinnettä: behavioraalisen, psykologisen, sosiokulttuurisen ja holistisen perinteen. Suurimmat erot mainituissa tutkimusperinteissä liittyvät siihen, mikä on tutkimuksen kohteena; yksilö vai yhteisö. Korkeakouluihin liittyvässä opiskelijoiden kiinnittymisen tutkimuksessa ovat Kahun (2013) mukaan painottuneet behavioraaliset, yksilöllistä oppimista korostavat näkökulmat, opiskelijan käyttäytyminen ja opettamisen käytänteet. Lähestymistapa sisältää siten opiskelijan ajatteluprosessit yhtä hyvin kuin käyttäytymisen akateemisten haasteiden tasolla kuin myös aktiivisen ja kollaboratiivisen oppimisen tasoilla. Opiskelijan kiinnittyminen on prosessi, joka on yhteydessä opiskelijan tyytyväisyyteen ja menestymiseen opinnoissa. Kiinnittymiseen vaikuttavat myös opiskeluyhteisön käytänteet.

Psykologisena ilmiönä kiinnittymistä tarkastellaan opiskelijan kiinnittymisen tilana (state of being engagement), jossa tunteilla on keskeinen rooli. Kiinnittyminen ymmärretään yksilön sisäisenä, ajassa rakentuvana psyko-sosiaalisena prosessina, joka vaihtelee intensiteetiltään. (Kahu 2013.) Psykologinen lähestymistapa kiinnittymiseen on vallitseva erityisesti koulua käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Bryson ja Hand (2007, 360) huomauttavat, että opiskelijoita arvostava ja positiivisesti opiskelijoihin kiinnittynyt henkilökunta nauttii työstään.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa kiinnittymiseen puolestaan fokusoituu opiskelijan opiskelua ympäröivään kontekstiin ja yhteisön toimintaan. Mäkinen ja Annala (2011, 70) kuvaavat mallissaan kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön tärkeinä ominaisuuksina yhteisön akateemisen haasteellisuuden, opiskelijoiden merkitykselliset oppimiskokemukset, yhteisöllisen oppimisen ja opettamisen sekä opiskelijan saaman opiskelun tuen ja ohjauksen. Kahu (2008) korostaakin, että sosiokulttuurinen näkökulma on merkittävä, koska se valottaa sitä, miksi joku opiskelija kiinnittyy tiettyyn opiskeluyhteisöön tai vastaavasti vieraantuu yhteisöstä.

Bryson ja Hardy (2011) kuvaavat kiinnittymistä holistisena, sosiaalisesti rakentuvana ja dynaamisena prosessina. He sisällyttävät kiinnittymiseen opiskelijan motivaation, opintoihin sitoutumisen ja orientoitumisen lisäksi myös opiskelijan käsitykset, odotukset ja opiskelijana olemisen kokemukset ja tulkinnat siitä, millaista on olla opiskelijana yliopistossa. Kiinnittyminen on siis välttämätön oppimisen ehto ja oppimiseen vaikuttava voima, joka mahdollistaa jatkuvan oppimisen. Kiinnittyminen näkyy siinä, että opiskelijan käsitykset ja ajattelu muuttuvat oppimisprosessin myötä ja hän voimaantuu. Bryson (2010) puolestaan tuo esiin sen, miten opiskelijan kiinnittyminen on suhteessa opiskeluyhteisön henkilökunnan toimintatapaan. Koko yhteisön työn ytimessä tulisi olla opiskelijoiden kiinnittymisen tukeminen, koska tämä tuottaa paljon jaettavaa kaikille yhteisössä toimiville.

Holistisessa lähestymistavassa yksi keskeinen näkökulma on opiskelijan motivaatio ja odotukset opintoja kohtaan. Tässä mielessä opiskelijan kiinnittymiseen vaikuttavat opettajan mielenlaatu ja erityisesti kiinnittymistä edistävä opiskelijaan kohdistuva lämpö ja kunnioitus (Kahu 2013). Bryson ja Hand (2007, 349) tarkentavat vielä, että yliopiston henkilöstön tulee ymmärtää kolme kiinnittymistä selittävää ulottuvuutta: keskustelu opiskelijoiden kanssa, innostus

opetettavasta asiasta ja opettamisprosessin ammatillinen hallinta. Kiinnittymisen tueksi tarvitaan myös välttämättömät koko koulutusyhteisön resurssit.

Bryson & Hardy (2011, 4) tiivistävät opiskelijoiden kiinnittymisen viisi ulottuvuutta:

1. Akateemisten haasteiden taso - Mihin asti koulutus haastaa opiskelijoita oppimaan? Keskeistä on se, miten sinnikkäästi opiskelijan pitää työskennellä, mikä on lukemisen ja kirjoittamisen määrä, tehdäänkö kurssilla analyyssejä ja synteesejä, arvioidaanko kurssimateriaaleja tai voivatko opiskelijat soveltaa opittuja teorioita ja käsitteitä käytännöllisten ongelmien ratkaisemisessa ja uusissa tilanteissa.
2. Kokemusten rikastaminen – Millaisia mahdollisuuksia on osallistua monipuolisiin opetussellisiin aktiviteetteihin? Kyse on siitä, onko opiskelijoilla mahdollista keskustella ja jakaa kokemuksia erilaisen poliittisen, kulttuurisen tai uskonnollisen taustan omaavien kanssa, onko mahdollisuus käyttää tieto- ja viestintätekniikkaa verkkokeskusteluissa tai opintosuoritusten tuottamisessa, onko mahdollista saada työkokemusta, osallistua kolmannen sektorin toimintaan, opiskella ulkomailla tai vieraalla kielellä.
3. Aktiivinen ja kollaboratiivinen oppiminen - Millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla on aktiiviseen tiedonrakenteluun? Olennaista on se, voivatko opiskelijat kysyä kysymyksiä, osallistua keskusteluihin, laatia esityksiä, työskennellä yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa koulutuksessa ja sen ulkopuolella, ohjata ja opettaa toisia opiskelijoita ja keskustella lukemastaan myös luokan ulkopuolella.
4. Supportiivinen yliopistoyhteisö – Onko opiskelijalla tunne siitä, että hän on osallisena yliopistoyhteisössä? Voivatko opiskelijat olla tyytyväisiä akateemiseen ja ei-akateemiseen tukeen ja vuorovaikutussuhteen laatuun toisten opiskelijoiden ja yliopistoyhteisön opetus- ja hallintohenkilöstön kanssa?
5. Opiskelijan ja tiedeyhteisön vuorovaikutus – Millaisia ovat opiskelijoiden ja opetushenkilöstön suhteet? Onko mahdollista keskustella arvosanoista, opintosuorituksista ja henkilökohtaisista opintosuunnitelmista opettajien kanssa? Saavatko opiskelijat nopeaa ja täsmällistä palautetta tai sisältykö opintoihin työskentelyä tiedeyhteisön tutkijoiden kanssa samoissa tutkimusprojekteissa?

Edellä esitetyt erilaiset teoreettiset näkökulmat jäsentävät kiinnittymisen monidimensionaalista luonnetta. Bryson ja Hardy (2011, 19–21) yhdistävät eri lähestymistavat mallissaan, jota he kutsuvat ”mustaksi laatikoksi”. Mallissa kiinnittymisen käsitettä avataan perinteistä kolmi-dimensionaalista rakennetta laajempaan siten, että myös kiinnittymistä kuvaavien käsitteiden välisiä yhteyksiä kuvataan. Opiskelijan opintoihin kiinnittyminen tapahtuu siten sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten tekijöiden integroitumisen dynaamisessa kehässä (myös Kahu 2013, 768). Näin kiinnittyminen on sosiaalisesti konstruoitunut ja opiskelijan yhä uudestaan rekonstruoima niissä vuorovaikutustilanteissa ja ympäristöissä, joissa opiskelija toimii. Opiskelijan kiinnittyminen ei ole pelkästään akateemiseen tai yliopistoympäristöön liittyvä ilmiö, vaan laajempi koko hänen elämismaailmaansa liittyvä kysymys. Tämä näkökulma korostuu erityisesti aikuiskoulutuksessa.

6.3 Opintoihin orientoiva opintojakso kiinnittymisen tukena

Jyväskylän yliopiston alainen Kokkolan yliopistokeskus Chydenius on toteuttanut ja kehittänyt luokanopettajien aikuiskoulutusta monimuoto-opiskelun periaatteella. Koulutukseen valittavilta opiskelijoilla edellytetään aikaisempia kasvatustieteen maisterin tutkintoon sisällytettävä opintoja vähintään 80 opintopistettä ja opettajakokemusta vähintään neljä kuukautta. Läsnäoloa vaativa lähiopetus ajoittuu noin 1,5 vuoden ajalle. Koulutuksella on oma aikuisopiskelijoille räätälöity opetussuunnitelmansa, joka rakentuu aikuispedagogisille periaatteille. Nämä lähtökohdat liittyvät teorian ja käytännön sitomiseen, aikuisopiskelijoiden aikaisemman rikkaan koulutus- ja kokemuspohjan hyödyntämiseen opinnoissa sekä opintojen dialogisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Yhteisöllinen oppiminen konkretisoituu pitkäkestoisissa pienryhmissä työskentelyssä ja yhteisessä oppimistehtävien tekemisessä läpi koulutuksen (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2017–2020.) Tämä tuo sekä mahdollisuuksia että haasteita opiskeluun ja edellyttää koulutukselta erityisesti pienryhmätoiminnan tukemista. Aikuispedagogiset periaatteet peilautuvat myös teorian ja käytännön sitomista ja reflektivisyyttä vaativissa oppimistehtävissä.

Aikuisopiskelijoiden lähtökohdat yliopisto-opiskeluun erilaisten koulutus- ja työelämäurien pohjalta ovat heterogeeniset. Osalla opiskelijoista on jo koulutukseen tultaessa korkeakoulututkinto, kun taas osa opiskelijoista on hankkinut vasta perusopintoja avoimesta yliopistosta. Edeltävistä korkeakouluopinnoista saattaa myös olla aikaa, jolloin akateemisten opiskelu- ja asiantuntijataitojen päivittämiseen tarvitaan ohjausta. Aikuisten työkokemusten ja elämäntilanteiden kirjo on vastaavasti laaja. Osalle opiskelijoista kontaktiopetuksen vaatima viikoittainen irrottautuminen työ- tai perhe-elämästä tuo suuren muutoksen elämämaailmaan. Uuteen elämäntilanteeseen, opiskeluyhteisöön ja intensiiviseen yliopisto-opiskeluun orientoituminen tuovat monia haasteita opintoihin ja opiskeluun kiinnittymiselle varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Tähän tarpeeseen on kehitetty Koulutuksen aikuispedagogiset lähtökohdat (KAL 1 op)-opintojakso, joka koostuu käytännössä neljästä kahden oppitunnin kontaktiosuudesta sekä niihin liittyvistä oppimistehtävistä. Opintojakso sijoittuu ajallisesti opiskeluviikoille 6-8, jolloin opiskelijoilla on jo hiukan kokemusta pienryhmätyöskentelystä ja yhteisistä oppimistehtäväprosesseista. Pienryhmien alustava ryhmäytämisprosessi on toteutettu aivan opintojen alussa toisen opintojakson yhteydessä.

KAL-opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat vahvistavat kognitiivisia ja sosiaalisia metataitojaan, tiedostavat ja osaavat ratkaista yhteistoiminnallisen oppimisen esteitä sekä sitoutuvat pienryhmässä työskentelemiseen ja ymmärtävät sen merkityksen opiskelussa ja opettajan työssä. Jakson sisällöt liittyvät yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtiin ja arviointimenetelmiin, ryhmässä toimimisen esteisiin ja niiden voittamiseen sekä asiantuntijatiedon rakentamiseen. Kuvaamme seuraavassa näiden lähtökohtien avaamista ja soveltamista orientaatiokurssin toteutuksessa.

Yhteistoiminnallisuus

Aikuisopiskelijat jaetaan luokanopettajakoulutuksen alussa 3–4 hengen pienryhmiin, joissa he työskentelevät lähes koko koulutuksen ajan. Pienryhmissä tehdään oppimistehtäviä ja toteutetaan osa opetusharjoittelusta. Koulutusajattelun taustalla vaikuttaa kollaboratiivisen oppimisen teoria, jonka avaaminen on yksi KAL-kurssin keskeisiä sisältöjä. Opiskelijat tutustuvat opintojaksolla kollaboratiivisen oppimisen teoreettisiin lähtökohtiin eli yhteisen tietopohjan luomiseen, tutkivaan puheeseen sekä progressiivisen diskurssin ideaaliin yhteisessä tiedonrakentelussa. Vaativia teoreettisia käsitteitä avataan toiminnallisilla menetelmillä. Tämän lisäksi

opiskelijoita ohjataan ulkoistamaan ajatteluaan yhteisen työskentelyn pohjaksi miellekarttojen avulla sekä arvioimaan yksin ja yhdessä oman pienryhmän opiskeluprosesseja. Tässä itsearvioinnissa on hyödynnetty kollaboratiivisen työskentelyn (Hesse ym. 2015) sekä yksilöllisten vuorovaikutustaitojen (Vuopala 2013) arviointivälineitä. Pienryhmät myös asettavat toimintaansa koskevia kehittämistavoitteita käydyin arviointiprosessin pohjalta.

Dialogisuus

Opintojakson aikana tutustutaan myös havainnollisesti kollaboratiivista oppimista tukevaan dialogisuuden ideaan. Dialoginen keskustelu on koulutuksen keskeinen opetus- ja opiskelumuoto, mutta myös tulevan opettajan työn vuorovaikutusluonteen ja asiantuntijuuden lähtökohta. Ammatillisena asenteena se merkitsee kunnioitusta ja läsnä olevaa kuuntelua, pyrkimystä ymmärtää toisen osapuolen ajatuksia ja selkeää argumentointia. Dialoginen asenne mahdollistaa erilaisten näkemysten sovittamisen yhteen ja uudenlaisen ymmärryksen rakentumisen.

Aikaisempien työ- ja elämäkokemusten hyödyntäminen opinnoissa

Aikuisopiskelijoiden aikaisemmin hankittu tieto ja kokemukset ovat koulutuksen näkökulmasta kulttuurista pääomaa, jonka hyödyntäminen mahdollistuu reflektiota tukevien työtapojen ja oppimistehtävien kautta. KAL-kurssilla jäsennetään teoreettisesti asiantuntijatiedon rakentumista ja tarkastellaan myös kriittisesti aikaisemman tiedon ja kokemusten merkitystä opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa. Teorian ja käytännön sitominen aikuiskoulutuksessa merkitsee mahdollisuutta omien aikaisempien kokemusten jäsentämiseen ja uudelleen ymmärtämiseen teoreettisen tiedon valossa. Aikuiskoulutuksen kannalta keskeiset opettajan työssä saadut kokemukset ja ammatillinen tieto otetaan KAL-kurssilla reflektiivisen tarkastelun kohteeksi sanallistamalla omaa opettajan työssä oppimista ja peilaamalla henkilökohtaisia oppimiskokemuksia opettajan ammatillista kehitystä koskevaan kirjallisuuteen.

6.4 Orientaatiojakson opiskelijapalaute - Mielekkäät ja opintoihin kiinnittymistä edistävät pedagogiset käytänteet

Opintojakson opiskelijapalaute antaa mahdollisuuden arvioida aikuisopiskelijoiden kiinnittymistä opiskeluyhteisöönsä. Palauteaineisto koostuu vuosina 2015 ja 2016 luokanopettajaopin- tonsa aloittaneiden 88 aikuisopiskelijan KAL- opintojakson lopussa kirjoittamasta anonyymistä palautteesta. Avoimella kyselyllä (Mikä oli merkityksellistä ja edisti omaa oppimista? Mitä pitäisi kehittää?) tuotetun palauteaineiston teemoittelu tekee näkyväksi aikuisopiskelijoiden mielekkäälle oppimiselle antamia merkityksiä. Tulkitsemme samalla palauteaineistoa opinto- jakson tavoitteiden pohjalta opintoihin ja opiskeluun kiinnittymisen näkökulmasta.

Ilmapiiri

”Rento meininki, ihmislähtöisyys ja positiivinen ilmapiiri” - näin aikuisopiskelijat luonnehtivat merkittäviä kokemuksiaan opintojaksolla. Tärkeää oli se, että opiskelijat kokivat tulleen kohdatuksi yksilöllisesti ja jo monenlaista kokemusta omaavina aikuisina. Voi olettaa, että hyvän- tahtoinen ja innostava ilmapiiri edistää aikuisopiskelijan opiskeluvalmiuksia ja tahtoa kiinnittyä vahvistamaan omaa itseluottamusta opiskelijana (myös Bryson ja Hardy 2011).

Aika ja työmäärä

Kahun ym. (2014) tutkimuksessa tuli esille, miten aikuisilla etäopiskelijoilla opiskeluun kiinnittyminen on yhteydessä käytettävissä olevaan aikaan. Vaikka opintojakso oli lyhyt ja runsas asiasisällöltään, oli tärkeää jaksottaa opittava asia niin, että keskusteluille ja yhteiselle työskentelylle jäi riittävästi aikaa. "Ajankäyttö oli hyvin organisoitu". Myönteistä opiskelijoiden mukaan oli, se että "oli aikaa, kohtuus ja rauha sekä keskityttiin muutamiin teemoihin syvällisesti". Jakson työmäärä oli kokonaisuutena opiskelijoiden mielestä kohtuullinen. Aikuisopiskelijat esittivät, että opintojakson tulisi olla laajempi, jotta pienryhmäkeskusteluille, "keskusteluille opettajien" kanssa, "kiinnostavalle ja omakohtaiseksi koetulle sisällölle" sekä "asiantuntevalle tiedolle" jäisi enemmän aikaa. "Paljon lisää tunteja tällaiselle keskustelulle ja pohdinnalle."

Opintojakson rakenne ja ohjeistus

Aikuisopiskelijat muodostavat taustoiltaan heterogeenisen ryhmän ja heillä on hyvin erilaisia opiskelutaitoja. Näyttää siltä, että suurella osalla KAL-kurssin opiskelijoista opiskelua tuki se, että opintojakson eri vaiheet (kontaktiopetus ja omatoiminen työskentely) muodostivat rajatun ja jäsennellyn jakson. "Ohjeet ja aiheet selkeät, napakka kokonaisuus, joka eteni jouhevasti, tiivis ja ytimekäs kokonaisuus", olivat ilmauksia, joilla aikuisopiskelijat kuvasivat toteutusta. Myös Mäkisen ja Annalan (2011) tutkimus tuo esiin sen, että kiinnittymistä edistävän opiske- luyhteisön yhtenä piirteenä on yliopistossa opiskelijan saama sopiva tuki ja ohjaus. Muutama opiskelija toivoi kurssin lähiopetuksen sijoittelua nyt toteutettua "tiiviimmin, jolloin tapaamis- kerrat olisivat lähempänä toisiaan".

Opintojakson sisältö ja oppimistehtävät

Yliopistokoulutuksen akateeminen haasteellisuus näyttää olevan aikuisopiskelijan mielekästä opiskelua ja opiskeluun kiinnittymistä selittävä tekijä (myös Kuh ym. 2008; Mäkinen & Annala 2011).

"Asioita käytiin läpi syvällisesti. Mielenkiintoista teoreettista ja tieteellistä sisältöä, kä- sitteiden avaus on ollut hyödyllistä, tuli olo, että nyt ollaan yliopistossa, saatiin oikeaa tutkittua tietoa".

Opiskeltavien asioiden vahvaa tieteellistä ja tutkimuksellista perustaa sekä kurssin keskeisten uusien käsitteiden yhteistoiminnallista avaamista opiskelijat kuvasivat omaa oppimistaan edis- tävinä merkityksellisinä tekijöinä. Jaksolla käsitellyillä asioilla oli yhteys myös muuhun opiske- luun ja opettajan työhön.

"Tukee hienosti muita kokonaisuuksia ja linkkiä tulevaan työhön". "Kurssi hyödyllinen aikuisopiskelun kannalta."

Opiskeluun kiinnittymistä kognitiivisena prosessina voi tulkita myös opiskelijoiden motivaatio- na pyrkiä sinnikkäästi ymmärtämään omaa ajattelua ja oppimista haastavaa uutta teoreettista sisältöä (myös Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Usean opiskelijan mielestä "aiheet olivat omakohtaisia, olisi voinut kuunnella enemmänkin".

Opintojakson lähiopetus ja oppimistehtävät muodostivat opiskelijapalautteen mukaan koko- naisuuden, jossa tehtävät tukivat lähiopetuksessa käsiteltyjä asioita. Palautetta tuli siitä, että annetut "oppimistehtävät olivat selkeitä ja niitten tekemiseen oli annettu riittävästi aikaa".

Edelleen opiskelijat kokivat, että "yksittäisten tehtävien ohjeistus oli hyvä ja tehtävänannot olivat kiinnostavia".

Kollaboratiivinen oppiminen - Pienryhmän toiminta

Kollaboratiivisen oppimisen teoreettisten lähtökohtien ja pienryhmässä sovellettavien arviointivälineiden opiskelun aikuisopiskelijat arvioivat olevan mielenkiintoista, hyödyllistä, ajatuksia herättävää ja suorastaan oppimisen voimavara. Yhteistoiminnallinen oppiminen oli useimmille opiskelijoille tuttu sanana, mutta vasta syvälinen perehtyminen käsitteeseen avasi myös kollaboratiivisen tiedonrakentelun merkityksiä ja haasteita.

"Kollaboratiivinen oppiminen oli tosi mielenkiintoista ja herätti paljon ajatuksia. Kollaboratiivinen tiedonrakentelu – opin tästä paljon, vaikka aluksi itseäni epäilin."

Kuh, Gruce, Shoup, Kinzie ja Gonyea (2008) korostavat aikuisopiskelijoiden kiinnittymisen yhtenä ehtona olevan kokemuksen siitä, että koulutuksessa on aikaa ja mahdollisuuksia yhdessä toisten kanssa aktiiviseen tiedonrakenteluun.

Opiskelijapalautteen mukaan pienryhmän toiminnasta saatu tieto "antoi hyviä eväitä ja syvyyttä pienryhmän työskentelyyn". Opiskelijat korostivat seuraavia asioita:

Opintojaksolla oli "annettu aikaa keskustelulle ja pienryhmien rakentumiselle". "Yhteisölliseen oppimiseen liittyvä keskustelu ja teoria oli hyödyllistä ja myös "ryhmän työskentelyn analysointi ja arviointi oli tärkeää".

Oman pienryhmän metakognitiivisen ja metasosiaalisen toiminnan analysointi ja arviointi sekä yhteisen työskentelyn suunnan ja tavoitteiden asettaminen puolestaan edisti sitä, että "ymmärrys yhteisöllisestä oppimisesta kasvoi" ja parhaimmillaan yhteistoiminnalliseen työskentelyyn tuli uusia oivalluksia. Pienryhmän merkitys oppimisessa avautui aiempaa syvällisemmin. Aikuisopiskelijan oppimisen mielekkyys näyttää olevan yhteydessä siihen, miten avoimesti ja realistisesti yhteisössä keskustellaan myös pienryhmässä oppimisen ja opiskelun vaikeuksista.

"Hyvä, että viimein perehdyttiin kotiryhmien työskentelyyn. Kerrankin keskusteltiin pienryhmistä ja sen haasteista oikeilla nimillä, tunnustettiin, että haasteita on."

Pari opiskelijaa toivoi, että kollaboratiivista oppimista olisi käsitelty ennen kuin opiskelijat jaettiin koulutuksen alussa A- ja B-ryhmiin.

Opintojakson työtavat

Jakson työtavat olivat opiskelijoiden mukaan vaihtelevia ja monipuolisia ja edistivät vuorovaikutuksellista oppimista. Aikuisopiskelijat kokivat mielekkäänsä sen, että opintojakson aikana dialoginen opetus, yksilö- ja ryhmätehtävät vaihtelivat. Merkityksellistä oli se, että jakson aikana oli paljon ajatuksia herättävää pohdintaa ja keskustelua, peilausta omiin kokemuksiin ja tekemiseen. Keskusteluihin liittyivät myös hyvät alustukset ja ohjaus. Opiskelijat eivät kokeneet ristiriitaa opintojaksolla avattujen yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden ja kurssin käytännön toteutuksen välillä. "Kurssilla työskenneltiin niillä tavoilla, mitä meille opetettiin (= kollaboratiivisuus)."

Palautteen mukaan opintojaksolla oli aikaa pienryhmissä käydyille keskusteluille, mutta myös kouluttajien ja opiskelijoiden yhteisille ja ajatuksia herättäville keskusteluille ja pohdinnoille.

Pienryhmissä keskustelu ja kokemusten jakaminen näytti vahvistavan aikuisopiskelijan oppimisen mielekkyyttä. Oppimista edistävänä koettiin myös pienryhmän yhteistoiminnallista työskentelyä avaavat tehtävät ja arviointivälineet sekä jakson käsitteiden syvälinen avaaminen.

”Merkityksellistä oli yhteistoiminnalliset pohdinnat käsitteitä määriteltäessä ja opetellessa, hankalien sanojen selkiytyminen ja käsitteiden kertaaminen Alias-pelin avulla oli riemastuttava kokemus.”

Mäkinen ja Annala (2011) viittaavat Kuh’n (2008) yhteenvedon, jonka mukaan osallistuminen kontaktiopetukseen, itsenäinen lukeminen ja kirjoittaminen sekä vuorovaikutuksessa oleminen yliopiston henkilöstön ja vertaisopiskelijoiden kanssa edistää opiskelua ja kiinnittymistä opiskeluyhteisöön.

Teorian ja käytännön sitominen reflektiivisesti

Aikuisopiskelijat rakentavat omaa ammatillista osaamistaan refleктоimalla opettajan työssä hankkimaansa kokemuksellista tietoa.

”Vihdoin ammatillinen kokemus tuli osaksi opiskelua, aikaisemman kokemuksen reflektointi ja hyödyntäminen opetuksessa, erilaisen työhistorian merkitys ja muiden kokemukset”.

Käytännössä hankitun hiljaisen tiedon jakaminen sekä osaamisen syventäminen koulutuksessa käsitellyn teoreettisen tiedon avulla osoittautuivat merkittäväksi oppimisen mielekkyyden kannalta. ”Teoria ja käytäntö yhdistetty opettavaisesti, sopivassa suhteessa oli teoria ja käytäntö”.

Kouluttajien ammattitaito ja yhteisopettajuus

Kahun (2013) mukaan opiskeluun kiinnittymistä vahvistaa opettajan mielenlaatu ja erityisesti opiskelijaan kohdistuva lämpö ja kunnioitus. Opiskelijat kuvasivat palauteaineistossa, miten kouluttajat osaavat ”asettua opiskelijan asemaan ja kohdata meidät”. ”Opettajat olivat kiinnostuneet aikuisopiskelijoiden kokemuksista opettajan työssä”. Opiskelijoiden ja myös opettajien kiinnittymisen turvaamiseksi tarvitaan kuitenkin yksittäisen opettajan lisäksi laaja, välttämättömät resurssit ja tuen tarjoava instituutionaalinen lähestymistapa (Bryson & Hand 2007, 349).

Bryson ja Hardy (2011) näkevät tärkeänä sen, että opiskeluyhteisössä vahvistetaan opiskelijoiden luottamusta vuorovaikutukseen toisten opiskelijoiden kanssa ja myös opiskelijoiden ja kouluttajien välillä. Näin erilaiset tavat olla opiskelija mahdollistuvat. (Bryson & Hardy 2011.) Bryson ja Hand (2007, 2008) puolestaan tarkentavat vielä, että yliopiston henkilöstön tulee ymmärtää kolme kiinnittymistä selittävää tasoa: keskustelu opiskelijoiden kanssa, innostus opettavasta asiasta ja opettamisprosessin ammatillinen hallinta. Näyttää siltä, että aikuisopiskelijoiden opiskeluun kiinnittyminen vahvistuu, jos he kokevat, että opintojaksolla oli ”innostavat opettajat, joilla on selvästi vankka tietoa asiasta” ja että ”yhteisopettajuus toimi loistavasti”.

6.5 Pohdinta

Opiskelijan kiinnittyminen opintoihin ja opiskeluun on monitasoinen ja yksilöllinen prosessi, johon koulutusyhteisö luo puitteet ja voi myös vaikuttaa esimerkiksi perehdyttämiskäytänteilään ja vuorovaikutuksellisuudellaan. Hyvä opinto-ohjaus, koulutuksen opetussuunnitelman avaaminen ja akateemisten asiantuntijataitojen kehittäminen palautteen ja ohjauksen avulla toteutuvat parhaiten läpäisyperiaatteella niin, että yhteiset ja perustellut pedagogiset linjaukset tulevat opiskelijoille näkyviksi läpi koulutuksen eri opintojaksojen yhteydessä. Kiinnittymisen prosessia tukee myös vuorovaikutteisuus, perusteleminen ja neuvottelu sekä aikuisopiskelijoiden kuulemisen lisäksi myös osallistaminen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opetuksen ja ohjauksen laatu rakentuu näin parhaimmillaan yhteisöllisesti jaettujen pedagogisten periaatteiden ja arvojen varaan.

Koulutuksessa on tarpeen ymmärtää opiskelijoiden erilaisia elämäntilanteita heidän kiinnittymistään selittävänä tekijänä. Aikuisopiskelijan elämäntilanne vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten hän onnistuu järjestämään aikaa ja tilaa opiskelulle ja miten hän priorisoi opiskelua esimerkiksi suhteessa omaan perhetilanteeseensa (Kahu ym. 2014, 523, 535). Yliopistoyhteisössä on tärkeää tarkastella opiskelijoiden tuen rakenteiden ohella yhteisön kulttuuria ja seurata laajempaa keskustelua kiinnittymiseen vaikuttavista poliittisista ja sosiaalisista tekijöistä (Kahu 2013, 764).

Myös lyhyellä KAL-opintojaksolla tuli näkyväksi kiinnittymisprosessin kannalta merkityksellisiä ulottuvuuksia. Pienryhmään ja yhteisölliseen oppimiseen kiinnittyminen on yksi keskeinen prosessi luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Aikuisopiskelijat kokivat pienryhmätyöskentelyn lähtökohtien avaamisen ja arvioinnin erittäin tarpeelliseksi. Orientaatiojakson jälkeenkin osa ryhmistä tarvitsee tukea, ja pienryhmän kriisiytyessä opiskelijan henkilökohtainen opintoihin kiinnittyminen vaikeutuu (Leivo 2010, 155, 202–203).

Aikuisopiskelijan kiinnittymistä opintoihin ja yliopistoyhteisöön tukee aikaisemman koulutus- ja työkokemuksen tunnustaminen, mutta myös oman osaamisen kehittämisen paikkojen tunnistaminen. Aikuisopiskelijan toteamus siitä, että "ammatillinen kokemus tuli vihdoinkin osaksi opintoja" tiivistää sekä arkitiedon ja teoreettisen tiedon sulautumisen että samalla myös opiskelijan henkilökohtaisen identiteetille tärkeän voimaantumisen kokemuksen. Sanallistaminen ja reflektointi tukevat metataitojen kehittämistä, tässä opettajien esimerkki auttaa opiskelijoita eteenpäin.

Mitään yksittäistä opiskelijan kiinnittymistä selittävää tekijää ei voida nostaa esiin, kun pohditaan, miten suoritusorientoituneet opiskelijat saataisiin kiinnittymään opiskeluun. Akateemisesti kiinnittyneet opiskelijat tuntevat todennäköisesti akateemisen opiskelun käytänteet itselleen sopiviksi ja he arvioivat opetusta ja oppimisympäristöä näin myös myönteisemmin (Korhonen 2014). Koulutusyhteisön on syytä arvioida toimintakulttuuriaan sen suhteen, millaisena henkilöstö näkee aikuisopiskelijan yliopisto-opintoihin kiinnittymisen ja oppimisen välisen suhteen.

LÄHTEET

Ainley, M. 2012. Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 283–302.

Saatavissa: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-2018-7>. Viitattu 22.4.2017.

Bryson, C. 2010. Reaching a common understanding of the meaning of student engagement. Society for Research into Higher Education Annual Research Conference. Where is the wisdom we have lost in knowledge? Exploring Meaning, Identities and Transformation in Higher Education. Wales, 14–16 December.

Bryson, C. & Hand, L. 2007. The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International* 44 (4), 349–362.

Bryson, C. & Hardy, C. 2011. Clarifying the concept of student of engagement: A fruitful approach to underpin policy and practice. Paper presented at the HEA Conference, Nottingham University, 5.–6. July.

Dunne, E. & Owen, D. (toim.) 2013. *Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*.

Hesse, H. Care, E., Buder, J., Sassenberg, J., & Griffin, P. 2015. Framework for teachable collaborative problem solving skills. Teoksessa P. Griffin & E. Care (toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills. Methods and approach*. New York: Springer, 37–56.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.

Kahu, E. R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.

Kahu, E. R., Stephens, C., Zepke, N. & Leach, L. 2014. Space and time to engage: mature-aged distance students learn to fit study into their lives. *International Journal of lifelong education* 33 (4), 523–540.

Korhonen, V. 2014. Opintoihin kiinnittymisen arviointia kehittämässä. Nexus-itsearviointikyselyn teoreettista taustaa ja empiristä kehittelyä. Campus Conexus-projektin julkaisuja B:3 Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Kuh, G. D. 2008. High-impact educational practices. What they are, who has access to them, and why they matter. Saatavissa: http://www.neasc.org/downloads/aacu_high_impact_2008_final.pdf. Viitattu 29.3.2017.

Kuh, G. D, Gruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. 2008. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education* 79 (5), 540–563.

Leivo, M. 2010. Aikuisen opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2017–2020. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Martin, M. J. 2012. Motivation and Engagement: Conceptual, Operational, and Empirical Clarity. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 303–311.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampere: Tampere University Press, 59–80.

Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V.-M. (toim.) 2011. *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Campus Conexus -projektin julkaisuja B2. Tampere: Tampere University Press, 7–16.

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

Russel, J., Ainley, M. & Frydenberg, E. 2005. *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Canberra, Australia: Australian Government. Department of Education Science and Training.

Schunk, D. H. & Mullen, C.A. 2012. Self-Efficacy as an Engaged Learner. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 219–236.

Solomonides, I. 2013. A relational and multidimensional model of student engagement. Teoksessa: E. Dunne & D. Owen (toim.) *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*. Bingley, UK: Emerald Books, 43–48.

Trowler, V. 2010. Student engagement literature review. Department of Educational Research. Lancaster University. Saatavissa: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf Viitattu 29.3.2017.

Virtanen, T. 2016. Student Engagement in Finnish Lower Secondary School. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562. Jyväskylän yliopisto.

Voelkl, K. E. 2012. School Identification. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wy-lie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 193–218. Saatavissa: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-2018-7>. Viitattu 17.3.2017.

Vuopala, E. 2013. Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 133.

Zepke, N. & Leach, L. 2010. Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education* 11 (3), 167–177.

7. CREATIVE WORK FLOWS FOR LEARNING – KONTEKSTUAALIS-PEDAGOGINEN OPPIMAISEMA OPPIMISMOTIVAATION HERÄTTÄJÄNÄ

FT Merja Meriläinen ja KT Maarika Piispanen

I never teach my pupils. I only attempt to provide the conditions in which they can learn.

-Albert Einstein

7.1 Opettajat uutta luoviksi osaajiksi ja oppijat keskiöön

Koulun tehtävänä on omalta osaltaan ohjata, kasvattaa ja mahdollistaa oppilaita ja opiskelijoita kohtaamaan tämän päivän ja tulevaisuuden eteen tuomia, moninaisia haasteita. Opettajan-koulutus puolestaan valmentaa opettajia, joiden tehtävänä on tukea ja edistää oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä, ja auttaa yksilöitä kasvamaan itsenäisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi, joilla on tarvittavat tiedot ja taidot toimia muuttuvissa toimintaympäristöissä. Tässä jatkumossa opettajankoulutuksella on suuri vastuu opettajan profession kehittäjänä ja suuntaajana opettamisen, kasvattamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen viitekehyksissä. Tehtävä sisältää kaksi tulokulmaa: toisaalta opettajankoulutuksen on pyrittävä ennakoimaan se, millaisia tulevaisuuden toimintaympäristöt ovat ja valmentamaan opettajia kohtaamaan muutoksia opetuksen ja kasvatuksen kentällä, toisaalta on muistettava se, että opettaja itse luo jatkuvasti omalla toiminnallaan tulevaisuuden toimintaympäristöjä opettamalla ja kasvattamalla sen toimijoita.

Tehtävä haastaa opettajankoulutusta tarkastelemaan myös omia työ- ja toimintatapojaan. Kuinka ne vastaavat yhteiskunnan haasteisiin ja niihin tapoihin, joilla nyky- ja tulevaisuuden yhteiskunnassa toimitaan? Miten tukea tutkivaa ja kehittävää opettajuutta, johon sisältyy andragogiikan periaatteiden mukaisesti vankka autonomisuus, eettisyys, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus? (OKM 2016, 3; Malinen 2012.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta laaditussa Kansainvälisen arviointiryhmän raportissa (2015) yhtenä keskeisenä suosituksena Suomen korkeakoulujärjestelmän kehittämiseksi esitetään opetus- ja oppimismetodien modernisoinnin vauhdittamista. Oppimisen tulee tukea 21. vuosisadan taitoja (ATC21S, 2011), joita oppija tarvitsee työelämässä toimiessaan. Tulevaisuuden metataitojen oppiminen edellyttää luonnollisesti myös uudenlaisia opetustapoja ja -menetelmiä. Leppisaari, Meriläinen, Piispanen ja Pulkkinen (2015) toteavatkin, että kilpailukykyisenä pysyäksään suomalainen yhteiskunta tarvitsee tänä päivänä rohkeita uusia ajatuksia ja innovatiivisia ratkaisuja, mikä tarkoittaa myös opettajankoulutuksen kentällä vastaavanlaisia toimintoja.

Mitä tulevaisuus sitten tuo tullessaan? Kysymykseen voi löytää vain suuntaa antavia vastauksia. Tulevaisuuden työelämässä, oppimisessa ja osaamisessa näyttävät korostuvan ainakin yhteisöllinen työskentely ja jakaminen, jotka sisältävät autenttisuuden, sosiaalisen vuorovaikutuksen, monipuolisten oppimisympäristöjen ja monipuolisen teknologiaosaamisen ulottuvuudet. (Ks. Bonk, Kim & Zheng 2006; Impiö, Pönkä & Vallivaara 2012.) Näiden huomioon ottaminen pedagogisesti perusteltujen oppimaisemien suunnittelussa myös opettajankoulutuksessa, tukee ja mahdollistaa opiskelijoiden tulevaisuuden metataitojen laaja-alaisen osaamisen monipuolisen kehittymisen.

Tulevaisuuden opettajankoulutuksen kehittämiseksi on piirretty suuntaviivoja Opetus- ja kulttuuriministeriön ”Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja” -julkaisussa (2016, 3). Kehittämiskohteiksi on asetettu opettajankoulutuksen ohjelmat, oppimisympäristöt ja työtavat siten, että ne vahvistavat uutta luovan asiantuntijuuden kehittymistä. Opettajankoulutuksen työtavoissa avainasemaan nostetaan oppijälähtöisyys, tutkimusperustaisuus ja yhteisöllisyys yhteistyötä, verkostoitumista, vertaistuen malleja ja yhdessä tekemisen kulttuuria hyödyntämällä. Julkaisu korostaa myös opettajankoulutuksen vahvistavan opettajien valmiutta ottaa vastuuta ja johtajuutta sekä hyödyntää opetuksen ja oppimisen uusinta tutkimustietoa. Taavoitteena kaikessa on uudenlaisen luovan ja tutkivan otteen jalkauttaminen opettajan työhön. (emt. 2016, 3.)

Tässä artikkelissa haluamme kiinnittää huomion siihen, että tulevaisuuden suuntaviivojen tulee näyttäytyä paitsi makro- myös mikrotasolla, laajasti kaikilla suomalaisen opettajankoulutuksen tasoilla, mutta kohdennetusti ja konkreettisesti myös yksittäisten opintojaksojen ja osaamisen syvenemisen ja osoittamisen mahdollistavien oppimistehtävien tasolla. Artikkelissa tarkastelemme opettajaopiskelijan kasvuprosessia pedagogisesti taitavaksi, tutkivaksi ja yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi opettajaksi kontekstuaalis-pedagogisessa oppimisprosessissa. Tässä prosessissa substanssiosaamisen kehittymisen ohella myös opiskelijan pedagogisen asiantuntijuuden, yksilöllisten ajattelutapojen (innovatiivisuus, ongelmanratkaisu, oppimaan oppiminen) ja toimintatapojen (yhteistyö, tiimityöskentely) kehittyminen autenttisissa oppimisen konteksteissa digitaalisuutta monipuolisesti hyödyntäen, tehdään mahdolliseksi ja näkyväksi.

Useat tutkijat (Brophy & Alleman 1991; Brown 1997; Herrington & Oliver 2002; Leveson, 2000 ja Resnick 1987; Kallioniemi, Toom, Ubani ja Linnasaari 2010) näkevät oppimisen kannalta haasteellisena yliopisto-opintojen teoreettisuuden ja siellä hankitun osaamisen siirrettävyyden käytäntöön, eikä pelkästään tietojen vaan myös työelämässä tarvittavien geneeristen taitojen. Näiden taitojen kehittyminen mahdollistaa selviytymisen uusista, eteen tulevista tilanteista sekä niiden spontaanin jäsentämisen ja ratkomisen. (Crebert, Bates, Bell, Patrick & Cragnolini 2004; Lizzio, Wilson & Simons 2004.) Käytännön ja teorian välinen haaste ei ole sinällään uusi, vaan se on jatkunut jo vuosikausia ilman, että siihen olisi löydetty käänteentekevää ratkaisua. Meriläinen ja Piispanen (2016) näkevät yliopisto-opetuksen kehittämisen mahdollisuutena oppimisympäristöt, joissa teknologiaa monipuolisesti hyödyntämällä mahdollistetaan tosielämän tavat toimia autenttisissa oppimisen konteksteissa. Autenttisuus haastaa opiskelijan kohtaamaan luonnollisesti oppimisen ja opettajaksi kasvun kannalta merkityksellisiä tilanteita, joiden ratkomisessa hän testaa, kehittää, arvioi ja vahvistaa kussakin tilanteessa tarvittavia geneerisiä taitoja yhteistyössä yliopisto- ja työelämäosaajien kanssa. (vrt. Hale, 2013; Brown, 1989, 1999.)

Myös Lavonen ja Mahlamäki-Kultanen (2016, 8) näkevät yhteiskunnan muutoksen haastavan opettajankouluttajia muuttamaan toimintatapojaan huomioimaan paremmin mm. joustavat oppimisympäristöt, digitalisaation, kansainvälistymisen, kulttuurisen moninaisuuden, moninaiset oppijat, työpaikalla tapahtuvan oppimisen, moniammatilliset kasvattajatiimit ja oppimisen henkilökohtaistamisen. Lähtökohtina tässä muutoksessa nähdään toimijoiden yhteisöllinen oppiminen, uutta luova työskentely ja osaamisen kehittäminen. Piispanen ja Meriläisen (2016, 80) mukaan kehittymisessä voidaan nähdä selkeästi muutos tiedon kuluttajanäkökulmasta kohti tiedon tuottajanäkökulmaa (ks. myös Valli, Piispanen & Meriläinen, 2016).

Käsillä olevassa tutkimusartikkelissa kuvataan luokanopettajien aikuiskoulutuksessa toteutuva, sulautuvan oppimisen viitekehykseen (ks. Dillon, Wang, Vesisenaho, Valtonen, & Havu-

Nuutinen 2011) rakennettu opintojakso, joka on osa (4op) Perusopetuksen toimintaympäristö ja koulun kehittäminen (6op) -opintokokonaisuutta. Opintojakson suunnittelu on pohjautunut sosiokulttuuriseen ja situationaaliseen oppimiskäsitykseen sekä uudistavaan e-oppimisen pedagogiikkaan, jossa keskeisenä on nähty Hodgesin & Repmanin (2011) tapaan pedagogisesti tarkoituksenmukaisten, varta vasten e-oppimiseen suunniteltujen oppimaisemien suunnittelu ja toteuttaminen. Opintojakson suunnittelussa olemme tiedostaneet edellä mainittujen tutkijoiden (2011) tutkimustulokset yliopisto-opetuksen virtuaaliopetuksen oppimisympäristöistä. Näitä he kuvaavat enemmänkin teknologian ympärille rakennetuiksi informaatiokanaviksi sen sijaan, että niitä ohjaisivat autenttisen oppimisen mahdollistavat ja oppimista edistävät oppimisen tavat ja ympäristöt.

7.2 Autenttiset kontekstit ja pedagogiikka motivaation herättäjänä

Autenttisuus ja asiantuntijoiden yhteistyö ilmentävät yhdessä sitä kontekstia, jossa opettaja-opiskelija tulee tulevaisuudessa työskentelemään. Autenttisissa tilanteissa yhteisöllisesti jaettu asiantuntijuus avaa oppimisympäristöksi koko yhteiskunnan sitomatta sitä tiettyyn tilaan. Se tarkoittaa todellisen elämän ja aitojen ammatillisten toimintatilanteiden kanssa yhteensopivia, asiantuntijuuden kehittymistä edistäviä työskentelytapoja, joissa oppimiskontekstit ja pedagogiikka nivovat oppimisen kaikkiaalliseksi, luonnolliseksi osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. (ks. Meriläinen & Piispanen, 2013.)

Artikkelissa kuvatus opintojakson suunnitteluprosessi käynnistyi kontekstuaalis-pedagogisessa viitekehyksestä (Meriläinen ja Piispanen 2012, 2013, 2016), mikä ohjasi sitä luontevasti kohti Herringtonin, Reevesin ja Oliverin (2010) kuvaamaa autenttisen e-oppimisen oppimaisemaa. Meriläinen ja Piispanen (2016) näkevät autenttisen oppimisen tässä suunnitteluprosessissa lähestymistapana, jonka avulla tosielämän tavat toimia kytkeytyvät mielekkäällä tavalla myös verkon mahdollisuuksia hyödyntävään koulutukseen ja oppimiseen.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan tutkimuskohteena olevan opintojakson suoritettuaan opiskelija hahmottaa pedagogisen johtamisen ja opettajan pedagogisen ajattelun prosessien yhteyden koulun kehittämiseen ja oppimisen laatuun, kykenee asettamaan oman kokemustietonsa kriittiseen tarkasteluun, tuntee oppimisen arvioinnin, mutta myös laajemmin koulun toimintaa ohjaavan arvioinnin keskeiset periaatteet. Nämä osaamiskuvaukset haastoivat meidät opettajankouluttajina laajentamaan käsitystämme hyvästä oppimisesta ja sen osoittamisen mahdollistavista arviointikäytänteistä ja oppimisympäristöistä sekä soveltamaan innovatiivisia opetuskäytänteitä opetusta uudistavan, opetussuunnitelman osaamiskuvauksissa kuvatus osaamisen mahdollistavan e-oppimaiseman suunnittelussa ja toteutuksessa. Suunnittelua ohjasivat kysymykset siitä, minkälaista osaamista ja minkälaisia taitoja opiskelija opintojakson aikana saavuttaa, miten osaamisen osoittaminen tehdään mahdollisimman monipuolisesti mahdolliseksi ja miten hyödyntää aikuisopiskelijan olemassa olevaa osaamista ja verkostoja hyväksi.

Impiö, Meriläinen ja Piispanen (2015) toteavat, että aika ja paikka eivät ohjaa e-oppimaiseman suunnittelua eivätkä ne ole oppimisen kannalta merkityksellisiä. Merkitystä sen sijaan on sillä, miten oppiminen mahdollistetaan ja suunnitellaan niin, että sille asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa mielekkäästi ajasta ja paikasta riippumatta opiskelijoiden osaamista ja arkielämän toimintatapojen tuntemusta hyödyntäen (Impiö & al. 2015). Myös Bonk, Kim ja Zeng (2006) korostavat, että autenttisen oppimisen mahdollisuuksien vahvistaminen edellyttää opetusta, joka käyttää aitojen ammatillisten toimintatilanteiden ja asiantuntijakulttuurin

kanssa yhteensopivia työtapoja ja -opetuskäytänteitä ja hyödyntää tässä erityisesti myös virtuaaliopetuksen ja koulutusteknologian nopean kehittymisen mahdollisuuksia.

Herrington, Reeves ja Oliver (2010) määrittelevät autenttisen oppimisen kattavasti yhdeksän elementin kautta. Autenttinen oppimisympäristö

1. luo autenttisen kontekstin,
2. tarjoaa autenttisia tehtäviä,
3. luo yhteyttä asiantuntijaosaamiseen,
4. tarjoaa monipuolisia näkökulmia,
5. edistää yhteisöllistä tiedonrakentelua,
6. edistää reflektiota
7. edistää artikulaatiota,
8. tarjoaa autenttista ohjausta ja
9. sisältää autenttisen arvioinnin.

Herringtonin ym. (emt.) näkökulmasta autenttisuus merkitsee sellaisten oppimisympäristöjen, -tilanteiden ja -prosessien suunnittelua, jotka antavat oppijalle mahdollisuuden ajatella ja toimia ammattilaisten ja asiantuntijoiden tavoin mielekkäissä tehtävissä, jotka jäljittelevät tosielämän tilanteita tai ovat osana sitä. (Kiviniemi, Leppisaari, & Teräs 2013.) Tähän edellä kuvattuun viitekehykseen suunnittelimme opintojaksolle tehtävänannon, jonka koimme ilmentävän erinomaisesti edellä mainittujen tutkijoiden kuvaamaa autenttisen e-oppimisen oppimaisemaa (Taulukko 1) ja mahdollistavan opintojaksolle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen.

TAULUKKO 1. Autenttinen tehtävänanto kontekstuaalis-pedagogisessa viitekehyksessä

Haastamme sinut laajentamaan ja avartamaan opettajuuttasi ja osoittamaan osaamistasi koulun kehittämistyön suunnittelijana, osana opetustoimen kehittämissuunnitelmatyötä (**KESU -työtä**).

Tehtävänäsi on a) jalkautua kentälle (suosittelemme valitsemaan koulun, jonka oven väliin toivot jalkasi tulevaisuudessa asettuvan) ja valita yhdessä koulun rehtorin ja henkilökunnan kanssa yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja koululle tarpeellinen kehittämisen alue. Kehittämisasiheen löydyttyä voit koota itsellesi opiskelijakavereistasi työryhmän (3–4 hlö:ä/ryhmä), jonka kanssa teillä on yhteinen kehittämisaihealue, vaikkakin omat yhteistyökoulut.

Tehtävänne on b) tutustua kehittämisaiheeseen monipuolisesti itse valitsemienne artikkelien kautta ja laatia kehittämisaiheestanne koululle kehittämissuunnitelma, josta selviää perustietoa kehittämisaiheesta, toimintasuunnitelma ja toteuttamisen aikataulu-ehdotus.

Kehittämistyönne taustatueksi jalkaudutte koululle seuraamaan sen toimintaa ja kehittämisaiheenne lähtökohtia sekä haastattelette rehtoria. Kaikki tämä toteutetaan perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) viitekehyksessä.

Valmis, vertaisarvioitu ja rehtorin kommentoima kehittämissuunnitelma esitetään koulun henkilökunnalle (ja mahdollisesti johtokunnalle).

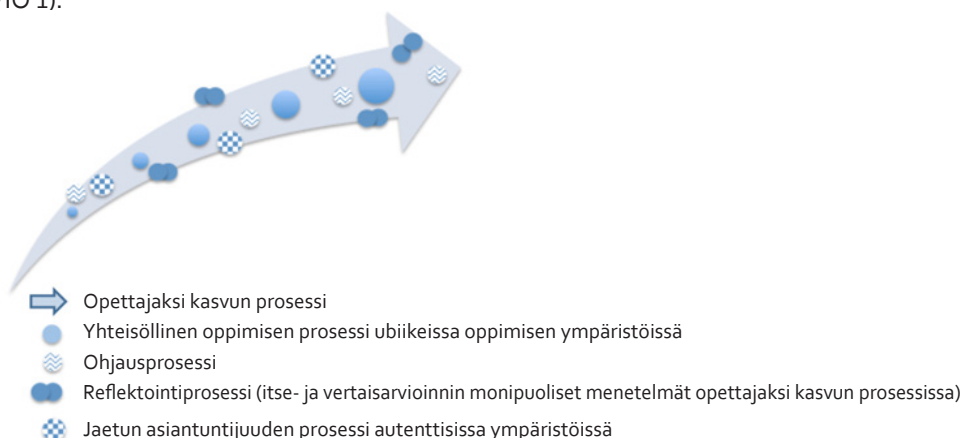
Autenttinen tehtävänanto ja sen toteutumista suuntaavat osatehtävät nousivat opintojakson suunnittelussa keskiöön.

Opintojakson aikana opettajaopiskelijat työskentelivät asiantuntijoina perusopetuksen kentällä autenttisen oppimistehtävän ohjaamina yhteistyössä tosielämän toimijoiden kanssa. Tehtävässä yhtenä lähtökohdista oli laajentaa opettajuuden ja oppimisympäristöjen sekä oppimaisemien käsitteitä osana opettajaksi kasvua vastaamaan tämän päivän ja tulevaisuuden toimintaa pedagogisesti taitavana ja yhteiskunnallisesti vaikuttavana opettajana em. opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivojen mukaisesti. Tällaisina suuntaviivoina nähtiin oppijälähtöisyys, tutkimusperustaisuus, yhteisöllisyys, verkostoituminen, kollegiaalinen tuki ja jaettu asiantuntijuus. Tehtävässä haluttiin myös ottaa huomioon aikuisopiskelijan aiempi osaaminen ja kokemusmaailma. (OKM 2016, 3; Meriläinen & Piispanen 2016, 200.)

Opintojakson oppimisen kontekstit ja pedagogiikka suunniteltiin toisiaan tukeviksi kontekstuaalis-pedagogisen oppimisprosessin mallia soveltaen: teknologinen ympäristö ohjauksineen ja välitehtävineen toimi opintojakson pedagogisena käsikirjoituksena ja autenttinen tehtävänanto ja sen toteuttamiseen suunniteltu toteutuspaikka (esiopetus, perusopetus tai kouluvirasto) oppimisen kontekstina. Hyvän oppimisprosessin suunnittelussa kontekstuaalisuutta ja pedagogiikkaa ei voida pitää toisistaan erillisinä asioina: pedagogiikka vaikuttaa oppimiskontekstin suunnitteluun ja valintaan samalla kun oppimiskonteksti vaikuttaa pedagogisten työtapojen valintaan (Piispanen 2013).

Kontekstuaalis-pedagoginen malli oppimisesta on kehittynyt tutkimuksen ja koulutuksen vuoropuheluna, ja siinä pyritään kokoamaan yhteen kasvatushistorialliset, yhä käyttökelpoiset pedagogiset lähtökohdat, sekä uudemmat, tällä hetkellä oppimisen tutkimisen keskiössä olevat asiat kuten ilmiölähtöinen ja poikkitieteellinen opetussuunnitelman tarkastelu, 21-vuosisadan taidot, laaja-alaisen osaamisen kehittyminen, uudistavan koulun pedagogiset periaatteet (QED) sekä yhteiskunnalliset ja yksilölliset näkökulmat oppimisessa ja sen konteksteissa (Meriläinen ja Piispanen 2012, 2013). Lähestymistapaan liittyy oleellisuutta autenttisuuden näkökulma. Oppiminen tapahtuu sellaisissa oppimisympäristöissä ja sellaisissa oppimistilanteissa, -rooleissa ja -prosesseissa, jotka antavat oppijalle mahdollisuuden ajatella ja toimia niin kuin alan ammattilaiset ja asiantuntijat toimivat tosielämässä tai sitä jäljittelevissä tilanteissa.

Havainnollistamme, kuinka opettajuuden kasvuprosessi mahdollistuu autenttisen oppimisen ja uudistavan pedagogiikan lähtökohdista suunnitelluissa, ubiikeissa, sulautuvan oppimisen oppimaisemaa mukailevissa oppimisen ympäristöissä yhteistyössä asiantuntijayhteisön kanssa (KUVIO 1).



KUVIO 1. Opiskelijan kasvuprosessi pedagogisesti taitavaksi tutkivaksi opettajaksi monipuolisen asiantuntijayhteisön kanssa (Meriläinen & Piispanen 2016)

Oikea-aikaisella ohjauksella on keskeinen merkitys opiskelijan kasvuprosessissa ja se tukee opiskelijan kehittymistä pedagogisesti taitavaksi tutkivaksi opettajaksi. Se miten, milloin ja mitä ohjataan ja arvioidaan, on aina yhteydessä oppimisen kontekstiin ja pedagogiikkaan sekä näiden suunnitteluun (Ouakrim-Soivio 2017). Oikea-aikaisuus merkitsee ohjaajan ja opiskelijan jatkuvaa vuoropuhelua oppimiskontekstin ja tehtävän kannalta olennaisissa prosessin vaiheissa. Prosessin vaiheilla tarkoitetaan sekä opiskelijan kasvuprosessia että meneillään olevaa oppimisprosessia. Ohjausprosessissa tärkeää ovat oikeat, kasvua eteenpäin vievät kysymykset sekä tavoitteita kohti suuntaava palaute. (O’Farell, 2009, Ouakrim-Soivio 2016, 69–73.) Itsearviointiin, vertaispalautteen ja ohjaajan sekä mahdollisten muiden, oppimisprosessissa mukana olevien, toimijoiden antaman palautteen avulla opiskelija peilaa opettajaksi kasvuaan suhteessa tehtävänantoon, tehtävän arviointiin ja itseensä. (vrt. Herrington ym. 2010.)

Jakson suunnittelussa tehtiin näkyväksi Biggsin (2003) kuvaama, pedagogisesti korkeatasoinen ja perusteltu opintojakson toteutus, jossa opetussuunnitelman sisältö- ja osaamiskuvusten, valittujen opetusmenetelmien ja oppimistehtävien, oppimisympäristöjen ja arvioinnin välillä vallitsee täydellinen johdonmukaisuus.

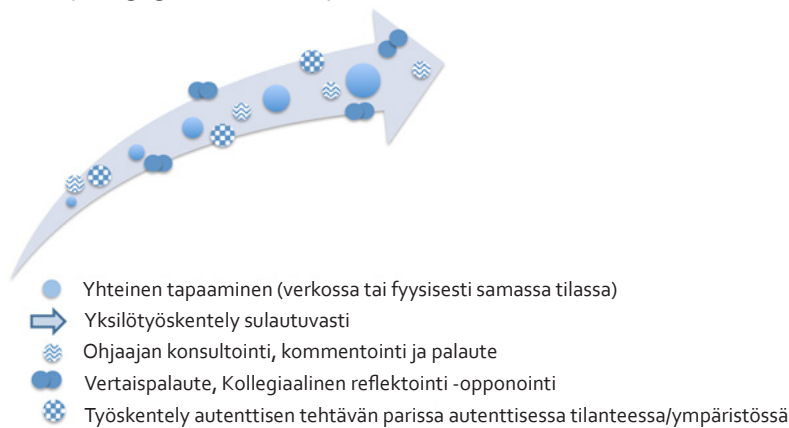
7.3 Autenttinen oppimisprosessi sulautuvan oppimisen viitekehyksessä

Tässä tutkimusartikkelissa esittelemämme uudenlaisen pedagogisen koulutusmallin kehittäminen käynnistyi pedagogisella ja teknisellä määrittelyllä keväällä 2015 jatkuen koko syyslukukauden 2015 ajan. Opintojakson suunnittelua ohjasivat opetussuunnitelman sisältö- ja osaamiskuvaukset, joiden ympärille suunnittelimme osaamiskuvauksia kohti kuljettavat, pedagogisesti perustellut, autenttiseen työskentelyyn mahdollistavat oppimistehtävät, joiden avulla pyrimme tekemään näkyväksi sekä substanssiosaamisen että laaja-alaisen osaamisen ja geneeristen taitojen monipuolisen kehittymisen (Meriläinen & Piispanen 2016). Pyrkimys autenttisuuteen (Herrington ym. 2010) mukailee Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) opettajankoulutusfoorumille tekemiä tulevaisuuslinjauksia. Nämä linjaukset haastoivat meidät opettajina pohtimaan myös uutta opintojaksoamme ja sen toteuttamistapaa aivan uudelta pohjalta.

Opintojakson suunnittelussa oppimisympäristöt ja pedagogiikka nousivat keskiöön myös opettajien puheissa teknisten asioiden jäädessä lopulta selkeästi taka-alalle. Merkityksellistä olikin lähteä suunnittelemaan ja toteuttamaan opintojakson tavoitteiden saavuttamisen mahdollistava ja opiskelijoiden osaamista ja vahvuuksia hyödyntävä, autenttisen oppimisen periaatteita kunnioittava e-oppimaisema. Lisäksi halusimme, että tämä e-oppimaisema tarjoaisi opiskelijalle monipuolisia, ainutlaatuisia, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä mahdollisuuksia opiskella täyspainoisesti autenttisissa, kontekstuaalisissa ympäristöissä, osin virtuaalisia työkaluja hyödyntämällä. Samanaikaisesti opintojakson toteutustavan tulisi mahdollistaa uudistavaan pedagogiikkaan kytkeytyvien laaja-alaisen osaamisen taitojen kehittyminen osana autenttista oppimiskokemusta.

Dillon ym. (2011) kuvaavat e-oppimaisemassa tapahtuvaa oppimista suljetun ja avoimen kehityskaaren avulla, jossa formaali ja autenttinen, hetkessä tapahtuva oppiminen, voidaan suunnitella suljetusti, tarkalleen määritellyksi, yhdenmukaiseksi oppimisen poluksi tai autenttisten oppimistehtävien avulla yksilölliseksi, yhteisölliseksi ja uusia oivalluksia ja näkökulmia mahdollistavaksi. (Meriläinen & Piispanen 2016.) Dillon ym. (2011) kutsuvat mallia sulautuvan oppimisen malliksi.

Artikkelissa kuvaamamme opintojakson oppimaisema laadittiin Dillon ym. (2011) mallia mukaillen kuten alla olevassa kuviossa (KUVIO 2) on nähtävissä. Se kuvaa yhden opintojakson tasolla (mikrotaso) opiskelijan kasvuprosessia pedagogisesti taitavaksi, tutkivaksi opettajaksi kontekstuaalis-pedagogisessa viitekehyksessä.



KUVIO 2. Autenttinen oppimisprosessi sulautuvan oppimisen viitekehyksessä

Ajasta ja paikasta riippumattoman, autenttisen oppimisen oppimaiseman suunnittelussa modernin e-oppimaiseman mahdollisuuksia hyödynnettiin oppimisprosessissa usealla eri tavalla. Verkkoympäristöjä hyödynsimme sekä ryhmien yhteisenä työskentelytilana että työskentelyn strukturoinnin välineenä, prosessien tallentajana ja yhteisenä muistiona, ajattelun jakamisen ja kehittämisen sekä yhteisöllisen tiedonrakentelun mahdollistajana. (Lakkala 2006.) E-oppimaisemasuunnittelun rinnalla suunnittelimme tehtävänantoa (ks. Taulukko 1) täsmentävät ja oppimisprosessia näkyväksi tekevät autenttiset osatehtävät, joiden suunnittelussa hyödynsimme Borthwickin, Bennetin, Lefoen ja Huberin (2007) autenttiselle oppimistehtävälle määrittelemiä tunnuspiirteitä: tehtävänanto pilkkottiin osatehtäviin, jotka suuntasivat oppimisen kohti hyvää osaamista arvioinnin kriteereiden mukaisesti, tehtävien suorittaminen oli mahdollista yhteistyössä työelämässä toimijoiden kanssa, oppimistehtävät oli mahdollista suorittaa opiskelijan kiinnostuksesta nousevilla tavoilla ja tulokulmia oli valittavissa useita. Oppimistehtävät mahdollistivat myös opiskelijoiden olemassa olevan osaamisen hyödyntämisen uuden asian opiskelussa.

Tehtävänannon pilkkominen osatehtäviin ja monipuolisen palautteenannon kytkeminen osaksi oppimistehtävää, varmisti sen, että jokainen opiskelija sai opintojakson edetessä palautetta työskentelyn etenemisestä säännöllisesti. Oikea-aikaisen palautteenannon merkitys oppimisprosessille oli suuri, ja merkityksellistä oli myös se, kuka palautteen kulloinkin antoi. Hui & Koplin (2011) toteavat, että yleisesti arvioinnin hoitaa opettaja. He kannustavat kuitenkin laajentamaan arvioitsijoiden joukkoa myös ulkopuolisiin arvioitsijoihin kuten tässä artikkelissa kuvatussa opintojaksossa tapahtui. Opiskelijat saivat palautetta tehtävän eri vaiheissa sekä koulun rehtorilta että opettajakunnalta, esiopetuksen opettajilta ja päiväkodin johtajalta ja yhdessä tapauksessa myös kunnan sivistysjohtajalta ja koulutuslautakunnan jäseniltä.

Vertaisarviointi nähdään tärkeänä myös autenttisessa e-oppimisessa ja tutkimukset ovat osoittaneet sen syventävän ja parantavan oppimiskokemusta. Käsillä olevassa opintojaksossa teimme vertaisarviointia näkyväksi Kollegiaalisen reflektoinnin menetelmää (Meriläinen & Piispanen 2016) hyödyntäen. Menetelmä tarjosi opiskelijoille työvälineen tavoitteiden suunnitukseen arviointiin ja mahdollisti kriittisen ja rakentavan sekä työskentelyä eteenpäin ohjaa-

van palautteenannon taitojen kehittymisen. Erilaiset tavat antaa, vastaanottaa ja hyödyntää palautetta ovat taitoja, joita opiskelijat tulevat myöhemmin tarvitsemaan opettajan työssään.

Opintojakson tavoitteisiin liittyikin arvioinnin keskeisten periaatteiden ymmärtäminen, jota halusimme opintojaksossamme ilmentää opiskelijoille myös osana oppimistehtävää: ensisijaisena arvioinnin muotona oppimisprosessissa näimme itsearvioinnin, jonka avulla kukin opiskelija seurasi ja suuntasi toimintaansa kohti hyvää osaamista oppimisprosessin osaamiskuvausten viitekehykseen laadittujen kriteereiden avulla. Prosessin alussa opiskelijat saivat kokemuksia diagnostisesta arvioinnista osana oppimistehtävää, jonka tavoitteena oli valitulle kohteelle laadittavan kehittämissuunnitelman lähtötilanteen selvittäminen. Prosessin aikana ja sen edetessä tavoitteellista työskentelyä ohjasi formatiivinen arviointi jatkuvan palautteen muodossa. Formatiivisen arvioinnin sidoimme osaksi prosessia eteenpäin kuljettavia osatehtäviä, ja palautteen antajina toimivat useat eri tahot oppimistehtävän vaiheista ja niihin liittyvistä toimijoista riippuen. Summatiivinen arviointi näyttäytyi opiskelijalle sekä kentän toimijoiden, ohjaavien opettajien että työryhmän toteuttamana. Prognostisen arvioinnin teimme näkyväksi kahdella tasolla: osatehtävien avulla kartoitettiin mukana olevien kuntien toimijoiden olemassa olevaa, kehittämissuunnitelman aihepiiriin liittyvää, osaamista ja arvioitiin, mikälaista osaamista oli mahdollista saavuttaa kehittämissuunnitelmaprosessin avulla ja miten sen jalkauttaminen osaksi kunnan käytänteitä toteutettaisiin parhaiten. (Ks. Ouakrim-Soivio, 2017.) Toisaalta opiskelijat saivat kokemuksen prognostisesta arvioinnista opintojakson jälkeen suoritetussa kyselyssä, jossa tehtiin näkyväksi saavutetun osaamisen vaikuttavuus nykyiseen työhön: ”Koetko hyötynesi kehittämissuunnitelman aiheesta tai itse suunnitelmasta tai prosessista nykyisessä työssäsi? Jos, niin kuvaile, millä tavalla.”

Opintojakson suunnittelussa arviointi nähtiin oleellisena osana oppimisprosessia ja ennen kaikkea sen avulla pyrittiin syventämään ja laajentamaan laadukasta oppimista. Opintojakson käynnistysseminaarissa opiskelijoille avattiin opintojakson oppimaisema ja jakson arviointikriteereiden avulla osoitettiin oppimaiseman yhteys osaamiskuvauksiin. Sitoutumalla tehtävänantoon ja sen suorittamiseen suunnittelussa oppimaisemassa, opiskelijalla oli mahdollisuus osoittaa osaamisensa tavoittelemallaan tasolla.

Opintojakson loppuarviointi toteutettiin ryhmän itsearviointina, jossa hyödynnettiin opiskelijoilta saatua vertaispalautetta, rehtorilta ja koulun henkilökunnalta saatua palautetta sekä valmiin kehittämissuunnitelman arviointina. Arvioinnin pohjana toimivat opintojakson osaamiskuvauksista johdetut arviointikriteerit, jotka toimivat työskentelyn suuntaajina koko oppimisprosessin ajan. Opintojakson lopullinen arvosana muodostui 50 % opiskelijoiden itsearvioinnin (ks. yllä) tuloksena sekä 50 % opintojakson opettajien suorittaman arvioinnin tuloksena.

Opiskelijoiden tuli perustella itsearviointinsa saamansa palautteen sekä opintojakson arviointikriteerien kautta. Opiskelijat myös tiedostivat sen, että arvosanan jäädessä kahden eri arvosanan välille, opettajan antamalla arviolla oli tässä tapauksessa painotuksellinen arvo. Toisaalta opiskelijalla oli mahdollisuus korottaa arvosanaa arviointikeskustelussa saamansa palautteen pohjalta. Tätä mahdollisuutta käytti seitsemän opiskelijaa (23 %).

Autenttinen tehtävänanto tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden työskennellä yhteistyössä reh-
toreiden ja opettajien kanssa asiantuntijaroolissa koulun kehittämissuunnitelmatyön ohjaajana ja sitoutuminen tähän työhön näkyi kurssin arvosanoissa opintojakson arvosanojen keskiarvon ollessa 4,9. Opiskelijoilta kerätty palaute ilmensi hyvin tutkijoiden (Billett 1996, Brown, Collins & Duguid 1989) havaintoja, joiden mukaan opiskelijat sitoutuvat työskentelyyn tehtävien parissa, jotka tuntuvat mielekkäiltä ja joilla on todellista ja näkyvää merkitystä työelämäs-

sä toimijoille. Opiskelijoilta kerätyssä palautekyselyssä opiskelijat antoivat palautetta tehtävänannon hyödyllisyydestä suhteessa omaan oppimiseen, osaamiseen, tulevaisuuden työhön ja yhteistyökumppaneiden (esiopetus, koulu, kunta) tarpeisiin:

Nykyisessä kunnassani sille on selkeä tarve ja oletan, että sitä on käytetty jossakin muodossa. Kehittämissuunnitelmani koski maahanmuuttajaluokan oppilaiden valmistavan luokan integroitumista uuteen, kantasuomalaisista koostuvaan luokkaan.

Yksi ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeimpiä jaksoja Laikon aikana! Opetti projektin luomisen, sai käyttää luovuutta ja omaa draivia sopivalla tavalla. Nivoi hienolla tavalla yhteen asian ja mahdolliset toteutettavat käytänteet. Antoi uskoa omaan osaamiseen tulevaisuudessa.

Antoi kokonaisnäkemystä siitä, mitä kaikkea on hyvä ottaa huomioon kehittämissuunnitelmaa tehtäessä. Avarsi mahdollisuuksien kenttää eli laajensi omaa ajattelua.

Todella loistava tehtävänanto, koska oli suoraan käytäntöön sidottu.

Palautetta kysyttiin myös tehtävään liittyvästä vastuusta, tuesta, ohjauksesta ja palautteesta:

Erittäin motivoiva tehtävä. Oli otettava vastuu itse, vaikka oli opiskelutoveri mukana samassa ideassa. Sai kuitenkin tarvittaessa tukea sekä opiskelijoiden että ohjaajien puolelta. Sai poimia juuri omaan kohteeseen sopivimmat ideat, koska oli oman kohteen asiantuntija.

Työni sai paljon positiivista huomiota Kurun yhtenäiskoulussa ja sen moninainen esittely eri tahoille kertoi omalla kielellään siitä, että kesu oli tarpeen ja se antoi oivallisia ajatuksia, mutta myös valinnanvapautta, osallisuuden lisäämiseen.

7.4 Pohdinta

Kokemus on aikuisen oppijan elävä oppikirja.

(Eduard Lindeman 1926, 7)

Jo vuonna 1926 andragogiikan oppi-isä Eduard Lindeman nosti aikuisopiskelijan kokemukset suureen arvoon todetessaan niiden olevan valtava potentiaali elämän ymmärtämisessä, oppimisessa ja asiantuntijuudessa (Lindeman 1926). Vuonna 2016 opiskelijoiden kokemukset oppimisen resursseina puhuttivat yhä mm. kulttuurien moninaisuuden, aiemman osaamisen tunnustamisen, erilaisten oppimisympäristöjen, yksilöllisyyden, moniammatillisuuden, uutta luovan asiantuntijuuden, luovuuden, verkostoitumisen ja oppimisen henkilökohtaistamisen näkökulmista (mm. Lavonen & Mahlamäki-Kultanen 2016; OKM 2016). Mikä yksilöllisissä kokemuksissa on niin merkittävää, että ne tulisi huomioida entistä paremmin oppimisprosesseissa?

Läpi opintojakson seurasimme opiskelijoiden kasvuprosessia ja sen vaiheita pedagogisesti taitavaksi tutkivaksi opettajaksi (KUVIO 1). Pohdimme myös sitä, mitä se tässä opintojaksossa tarkoittaa ja minkälaisen opintopolun tulemmme opiskelijoille rakentamaan (KUVIO 2). Saa miemme palautteiden näkökulmasta opintojakso oli vaativa, mutta samalla motivoiva ja varsin opettavainen antaen kullekin opiskelijalle kokemuksen toimimisesta asiantuntijayhteisön tasavertaisena jäsenenä, osajana, yhteiskunnallisesti vaikuttavana opettajana.

Oppimiskontekstien järjestäminen opiskeluaikana pedagogisesti mielekkäiksi autenttisiksi kokonaisuuksiksi tukee yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi kasvua ja auttaa työelämään asettu-

mista. Oleellista tässä prosessissa ovat verkostoituminen, yhteistoiminnallisuus ja asiantuntijuuden jakaminen, jotka toteutuvat luonnollisena osana Herringtonin ym. (2010) ja Bortwickin (2007) kuvaamia autenttisia tehtävänantoja ja oppimisprosesseja. Leppisaari (2014) toteaa osuvasti aidon yhteisöllisyyden merkitsevän sitä, ettei opettajalla tarvitse olla kaikkea vaadittavaa tietoa ja taitoa, vaan merkityksellistä on yhteisöllinen ongelmanratkaisu ja asiantuntijuus. Opiskelijoiden sijoittuminen opintojen aikana osaksi asiantuntijayhteisöä tarjoaa heille mahdollisuuden reflektoida omaa pedagogista asiantuntijuuttaan yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa ja suhteessa muiden asiantuntijoiden näkökulmiin. Tämä myös vahvistaa osallista oman pedagogisen autonomian rakentumista, oman työskentelyn suunnittelua sekä toimii motivaation ylläpitäjänä (ks. Deci & Ryan 2000, 227–268).

Tässä artikkelissa kuvattu opintojakso tarjosi opiskelijoille tilaisuuden rakentaa opettajuuttaan autenttisen oppimisen ja uudistavan pedagogiikan lähtökohdista suunnitelluissa, ubiikeissa, sulautuvan oppimisen oppimaisemaa mukailevissa oppimisen ympäristöissä yhteistyössä asiantuntijayhteisön kanssa. Oppimisen konteksti ja siihen valittu pedagoginen lähestymistapa mahdollistivat yksilöllisen oppimisprosessin, jossa opintojakson tavoitteiden haltuunotto toteutettiin itselle merkityksellisistä lähtökohdista, esikoulun, koulun tai kunnan kanssa yhdessä sovitun kehittämisaiheen kautta. Itselle merkityksellisiä, motivaatioon vaikuttavia tekijöitä olivat aiheen lisäksi myös yhteistyökumppanien valinta, joihin vaikuttimina toimivat usein oman osaamisen näyttäminen työllistymisen edistämiseksi sekä opintojakson tavoitteiden saavuttaminen oman osaamisen ja asiantuntijuuden syventämiseksi. Opintojakson sijoittuminen luokanopettajaopintojen loppupuolelle osoittautui sekä opettajina tekemiemme arvioiden, opiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen että tuotoksen (oppimistehtävä, kehittämistehtävä) kannalta oikea-aikaiseksi: opiskelijoiden aiempi osaaminen, opiskelijoiden opintojen aikana hankkimat asiantuntijuuden taustalla olevat tiedot ja taidot sekä korkeakouluopinnoissa ja muilla elämäntilanteilla karttuneet ja kehittyneet geneeriset taidot, kuten kommunikaatio-, ryhmätyö-, ongelmanratkaisu- ja ajankäyttötaidot ovat opintojen tässä vaiheessa muodostuneet opiskelijalle luontevaksi osaksi hänen toimintaansa ja opettajuuttaan (ks. Jones 2009).

Läpi opintojakson kävimme sekä opintojakson opettajina että yhteisöllisesti laajemminkin keskustelua siitä, kuinka suunnittelemaamme e-oppimaisema sekä mahdollistaa opintojakson tavoitteiden saavuttamisen että tarjoaa samanaikaisesti mahdollisimman autenttisen kokemuksen sulautuvan oppimisen viitekehyksessä. Näin kukin opiskelija pystyy opintojakson aikana kehittämään ja kehittymään omassa opettajuudessaan saaden siihen riittävästi ja monipuolisesti ohjausta, tukea ja palautetta läpi koko prosessin.

Aikuispedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna ubiikki e-oppimaisema edusti andragogista oppimaisemaa parhaimmillaan (Ks Pew 2007): opiskelijat saivat jo käynnistysseminaarissa

- vahvat perustelut sille, mitä lisäarvoa opintojakso tarjoaa heidän olemassa olevalle osaamiselleen,
- selkeän ohjeistuksen ja kokonaiskuvan siitä, miten tehtävästä on mahdollista suoriutua ja mitä osaamista sen avulla saavutetaan,
- mahdollisuuden lähestyä tehtävää omien vahvuuksien kautta ja tehdä oma, olemassa oleva osaaminen näkyväksi työskentelyn aikana,
- konkreettisia esimerkkejä siitä, miksi juuri tämä ajankohta on hyvä tämältyyppiselle opintojaksolle ja
- prosessin käsikirjoituksen, jonka avulla prosessin hahmottaminen osatehtävien ja arviointikäytänteineen tehtiin näkyväksi.

Tämä vahvisti ja tuki opiskelijan käsitystä oman osaamisen riittämisestä tehtävästä suoriutumiseen.

Mitä nämä periaatteet tarkoittivat tässä opintojaksossa meille opettajille? Siihenkin on tärkeä pysähtyä. Opintojakso, sen suunnittelu, ohjaus ja toteuttaminen haastoivat meidät uskaltamaan antaa valtaa aikuiselle oppijalle, tunnistamaan ja tunnustamaan luottamusta aikuiseen oppijaan ja opiskelijoiden kollegiaaliseen yhteistyöhön sekä ohjaamaan opiskelijaa refleктоimaan ja arvioimaan toimintaansa ja oppimaansa meille kaikille uudella tavalla oppimaisemassa. (vrt. Malinen 2012). Autenttinen tehtävä ja asiantuntijarooli tehtävän toteuttamisessa sitoutuivat aikuisopiskelijan osaksi yhteiskuntaa ja antoivat arvoa opiskelijoiden henkilökohtaiselle kasvupolulle tässä toimintaympäristössä. Tämä opintojakso toi meille ja opiskelijoille lisää sivuja elävään oppikirjaamme: kokemuksia, joiden todellisen arvon voimme nähdä vasta tulevaisuudessa.

LÄHTEET

ATC21S, 2011. Assessment and teaching of 21st century skills. Saatavissa: <http://atc21s.org/>. Viitattu 8.3.2017.

Biggs, J.B. 2003. Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.

Billett, S. 1996. Accessing and engaging vocational knowledge: instructional media versus everyday practice, *Education + Training*. 38(2), 18–25.

Bonk, C. J., Kim, K. J. & Zeng, T. 2006. Future Directions of Blended Learning in Higher Education and Workplace Learning Settings. Teoksessa C. J. Bonk & C. R. Graham (toim.) *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 550–567.

Borthwick, F., Bennett, S., Lefoe, G., & Huber, E. 2007. Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject, *Journal of Learning Design* 2(1), 14–24.

Brophy, J. & Alleman J. 1991, Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher* 20, 9–23.

Brown, A.L. 1997, Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist* 52 (4), 399–413.

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18, 32–42.

Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C-J. & Cragnolini, V. 2004. Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions *Journal of Higher Education Research & Development* 23, 147–165.

Deci, E. L. & Ryan, M. R. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227–268.

Dillon, P., Wang, R., Vesisenaho, M., Valtonen, T. & Havu-Nuutinen, S. 2011. Using technology to open up learning and teaching through improvisation: Case studies with micro-blogs and short message service communications. *Thinking Skills and Creativity* 10, 13–22.

Hale, E. 2013. From Inert Knowledge to Activated Knowledge: Practical Ideas for Improving Student Learning. *Philosophy Study* 3 (4), 312–323.

Harvey, L. 1999. New realities: The relationship between higher education and employment. Keynote presentation at the European Association of Institutional Research Forum, Lund, Sweden. Saatavissa: <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201999%20New%20Realities%20EAIR%20Lund.pdf>. Viitattu: 7.3.2017.

Herrington, J. & Oliver, R. 2002. Designing for reflection in online courses, in *Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia*, 7.–10.7.2002. Saatavissa: <http://www.herdsa.org.au/wpcontent/uploads/conference/2002/papers/HerringtonJ.pdf>. Viitattu: 7.3.2017.

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. 2010. *A Guide to authentic learning*. New York and London: Routledge.

Hodges, C. B. & Repman, J. 2011. Moving outside the LMS: Matching Web 2.0 tools to instructional purpose. *EDUCAUSE Learning Initiative*, September 2011. Saatavissa: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELIB1103.pdf>. Viitattu: 8.3.2017.

Hui, F. & Koplin, M. 2011. The implementation of authentic activities for learning: a case study in finance education. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching* 5(1), 59–72.

Impiö, N., Pönkä, H., Vallivaara, V. 2012. Johdanto. Teoksessa: H. Pönkä, N. Impiö & V. Vallivaara (toim.) *Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta*. Saatavissa: <http://herkules oulu.fi/isbn9789514298233/isbn9789514298233.pdf>. Viitattu: 15.2.2017.

Impiö, P., Meriläinen, M., & Piispanen, M. 2015. Ajasta ja paikasta riippumatta. Konferenssiesitys. Tulevaisuus haastaa oppimisen ja verkko-opettajan. Jyväskylän yliopisto.

Jones A. 2009. Redisciplining generic attributes: The disciplinary context in focus. *Stud High Educ* 34(1), 85–100.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M & Linnasaari, H. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulu. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä.

Kiviniemi, K., Leppisaari, I. & Teräs, H. 2013. Autenttiset verkko-oppimiskäytännöt asiantuntijuuden kehittäjinä. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.). *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 99–114.

Lakkala, M. 2012. Tutkiva oppiminen. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) Laatu eoppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa. Helsinki: Opetushallitus. 93–99.
Saatavissa: http://www.oph.fi/julkaisut/2012/laatu_e_oppimateriaaleihin. Viitattu: 16.2.2017

Lavonen, J. ja Mahlamäki-Kultanen, S. 2016. Kehitetään opettajankoulutusta yhdessä! Teoksessa: Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34.

Leppisaari, I. 2014. Pedagogisella vertaiskehittämisellä avoimia, autenttisia ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä Virtuaaliammattikorkeakouluverkostossa. AMK-lehti/Journal of Finnish Universities of Applied Sciences 1. Saatavissa:
<http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1554/1478>. Viitattu: 15.2.2017.

Leppisaari, I., Meriläinen, M., Piispanen, M. & Pulkkinen A. 2015. Päivitä opettajuus digiaikaan - POD-kehittämistehtävät tukemassa oppimiskulttuurin uudistumista. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Tampereen yliopisto, Informaatiotieteiden yksikkö. 30–46.
Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97917/tuovi_%202013_2015.pdf?sequence=1 Viitattu: 15.2.2017

Leveson, L. 2000. "Where theory ends and practices starts: educator and practitioner perspectives of their roles in accounting education". Proceedings of the Accounting Educators Forum, 30.11.–1.12.2000, CPA Centre, Sydney.

Lindeman, E. 1926. The meaning of adult education. Lindeman, E. C. New York: New Republic.

Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R., 2004. University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for theory and practice. Studies in Higher Education, 27–52.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017. Jyväskylän yliopisto. Kokolan yliopistokeskus Chydenius.

Malinen, A. 2012. Aikuiskoulutuksen pedagogiset ratkaisut. AIPA -päivillä pidetty esitys 31.5.2012. Saatavissa: http://www.puv.fi/fi/events/aipa2012/anita_malinen_aipa-paivat_vaa-sa_to_31.5.pdf. Viitattu: 3.3.2017

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2016. From everyman's right to everyman's possibility. Teoksessa Charles A. Shoniregun & Galyna A. Akmayeva (toim.) Proceedings of IICE 2016, Ireland International Conference on Education, Dublin, Ireland, 200–206.

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2013. Journey of exploration on the way towards authentic learning environments. Teoksessa D. G. Sampson, J. M. Spector, D. Ifenthaler & P. Isaias (toim.) Cognition and exploratory learning in the digital age. IADIS, 159–169.

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2012. Learning as a Phenomenon - Manuscript of Phenomenon Based Learning. Teoksessa L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (toim.) Edulearn12: 4th International Conference on Education and New Learning Technologies IATED, 5447–5454.

O'Farell, D. 2009. Enhancing Student Learning through Assessment. A Toolkit Approach. Dublin Institute of Technology. D.I.T Saatavissa: <https://pdfs.semanticscholar.org/0e6f/7f31f202dd5b6c27e285920af1ff072f3958.pdf>. Viitattu: 8.3.2017.

OKM, 2015. Kansainvälinen arviointiryhmän raportti. Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2015/higher_education.html?lang=en. Viitattu 8.3.2017.

OKM, 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 34. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm34.pdf> Viitattu: 1.2.2017.

Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Otava.

Ouakrim-Soivio, N. 2017. Oppimisen ja osaamisen monipuolinen arviointi. Konferenssiesitys Tablet 2017. Kaarina.

Pew, S. 2007. Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education. In *Sight: A Collection of Faculty Scholarship* 2, 14–25.

Piispanen, M. 2013. Anna mun oppia ja osata! Oppimisen konteksti ja pedagogiikka uudistavan koulun avaimina. Teoksessa: P. Atjonen (toim.) *Työ arvonsa ansaitsee*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu 139–154.

Piispanen, M. & Meriläinen, M. 2016. SAMR -malli oppimaiseman arkkitehtina. Teoksessa M. Kuuskorpi & K. Sipilä (toim.) *Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka*. Tekesin/Kaarinan kaupungin julkaisu 1, 9–27.

Resnick, L. 1987. Learning in school and out. *Educational Researcher*. 16 (9), 16–20.

Teräs, H., Leppisaari, I., Teräs, M. & Herrington, J. 2014. Learning cultures and multiculturalism: Authentic e-learning designs. P. Isaias & P. Kommers (toim.) *Multicultural Awareness and Technology in Higher Education: Global Perspectives*. IGI-Global, 197–217.

Valli, R., Piispanen, M., & Meriläinen, M. 2016. Teachers of the Future in Digital Learning Environments. *Journal of Studies in Education*, 6 (2), 157–169.

8. ”SITTEN PALIKAT ILMESTYIVÄT KAHVIKUPPINI ETEEN KANGASTUKSENOMAI- SESTI. HEUREKA!! OLI Hieno HETKI.”

Reflektiivinen oppimispäiväkirja aikuisopiskelijan matematiikka-identiteettiyön todentajana

KT Päivi Perkkilä

8.1 Johdanto

Artikkelini otsikon lainaus on erään aikuisena luokanopettajaksi opiskelevan opiskelijan oppimispäiväkirjakuvaus oivalluksestaan viisijärjestelmän hahmottamisessa. Oppimispäiväkirjan merkityksellisten kokemusten pohdinnat tuovat esille opiskelijan oppimisen vahvistaen näin opiskelijan luottamusta omaan oppimiseensa. Tämä on merkityksellistä erityisesti siksi, että tutkimusten (mm. Bates, Kim, & Latham 2011) mukaan monet luokanopettajiksi opiskelevista pelkäävät matematiikan oppimistilanteita. He myös uskovat, että eivät voi oppia matematiikkaa. Useimmat heistä kuitenkin tulevat opettamaan matematiikkaa alaluokilla, missä luodaan pohjaa oppilaiden matematiikan oppimiselle ja matematiikkasuhteelle. Kaasilan (2000) ja Pietilän (2002) mukaan opiskelijoiden uskomuksiin omasta oppimisesta on kouluaikaisilla muistoilla keskeinen vaikutus. Nämä muistot vaikuttavat opiskelijan kuvaan itsestä matematiikan oppijana ja matematiikan opettajana sekä kuvaan matematiikasta, oppilaan asemasta luokassa ja opetuskäytännöistä yleensä.

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää aikuisena luokanopettajiksi opiskelevien matematiikkaidentiteettiyötä opiskelijoiden matematiikan peruskurssien vuosina 2011–2015 aikana kirjoittamien ’Minä ja matematiikka’ -esseiden (n = 152) ja reflektiivisten oppimispäiväkirjojen (n = 43) pohjalta. Tarkastelua voidaan perustella esimerkiksi sillä, että narratiivista (tarinallista) kuntoutusta, biblioterapiaa ja reflektiivistä kirjoittamista käytetään pedagogisena työkaluna haluttaessa vähentää esimerkiksi luokanopettajiksi opiskelevien matematiikka-ahdistusta (mm. Hannula, Liljedahl, Kaasila, & Rösken 2007; Lutovac & Kaasila 2011; 2014). Tarinallisella kuntoutuksella tarkoitan Hännisen ja Valkosen (1998) tavoin omien elämäntarinoiden jakamista sekä eläytymistä muiden vastaavien kokemusten omaavien elämäntarinoihin. Biblioterapiassa puolestaan käytetään eläytymisen välineenä artikkelien lukemista samanlaisten kokemusten tunnistamisen välineenä (Lenkowsky 1987). Olen soveltanut molempia edellä mainittuja tapoja ohjatessani reflektiivistä kirjoittamista oppimispäiväkirjassa. Tavoitteenani on ollut opiskelijan positiivisen matematiikkaidentiteetin rakentaminen ja mielenkiinnon herättäminen matematiikkaa kohtaan. Matematiikkaidentiteetin tutkiminen on lisääntynyt merkittävästi kahden viimeisen vuosikymmen aikana. Erityisesti 2000-luvulla luokanopettajiksi opiskelevien matematiikkaidentiteettiä ovat tutkineet mm. Lutovac ja Kaasila (2014; 2011), Ma ja Singer-Gabella (2011), Hodgen ja Askew (2007), Walshaw (2004), Jones, Brown, Hanley, ja McNamara (2000). Edellä mainittujen tutkijoiden tutkimukset keskittyvät pääasiassa niihin opiskelijoihin, jotka ovat lukion jälkeen hakeutuneet luokanopettajakoulutukseen. Tässä artikkelissa kuvaamani luokanopettajaopiskelijat ovat aikuisia, joiden ikä vaihtelee 26–53 ikävuoden välillä. Aikuisopiskelijan matematiikkaidentiteetin rakentuminen elämäkokemusten ja luokanopettajakoulutuksen pohjalta tuo aikuisten opiskelijoiden näkökulman matematiikka-identiteettitutkimukseen.

8.2 Matemaattinen identiteettityö

Matemaattinen identiteettityö käynnistyy, kun opiskelija kertoo tai kirjoittaa elämäntarinaansa matematiikkaan suhtautumisen, matematiikan oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelijat käynnistävät tämän identiteettityön opintojensa alussa kirjoittamalla elämänsä merkityksellisistä matemaattisista kokemuksista ('Minä ja matematiikka' -essee). He jatkavat tarkasteluaan reflektiivisissä oppimispäiväkirjoissa kuvaamalla itselleen merkityksellisiä kokemuksia matematiikan peruskurssin ja opintoharjoittelun aikana, jotta voisivat kehittyä tulevaisuuden matematiikan opettajiksi (vrt. Lutovac, & Kaasila 2011).

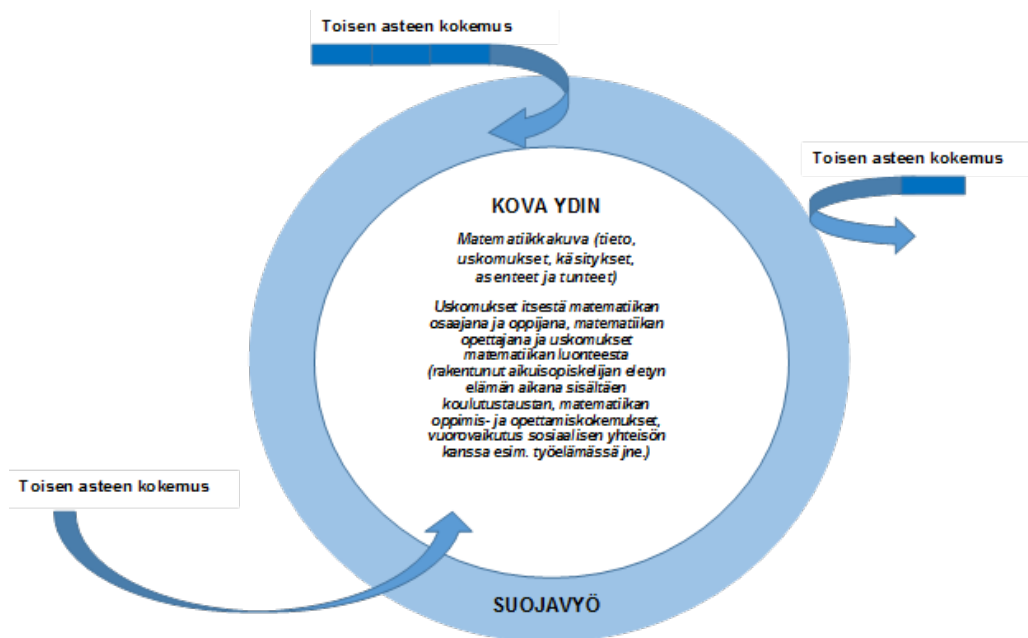
Yksilön identiteetti rakentuu yksilön tiedoista ja kokemuksista, käsityksistä itsestä (esimerkiksi uskomukset, arvot, mielenkiinnon ja motivaation kohteet) sekä muiden käsityksistä yksilöstä itsestään ja yksilön käsityksistä muista (Wenger 1998). Matematiikkaidentiteettiä puolestaan voidaan kuvata yksilön matematiikkasuhteena, joka muuttuu ajan myötä ja johon vaikuttavat erilaiset elinympäristöt (Heyd-Metzuvanim, Lutovac & Kaasila 2016). Tutkimusten (Kaasila, Hannula, Laine & Pehkonen 2008; Lutovac & Kaasila 2011; 2014) mukaan opettajiksi opiskelevilla on mahdollisuus selviytyä paremmin matematiikan opiskelussa, rakentaa myönteisempää matematiikan opettajan identiteettiä sekä saada voimia tavoitteistaa tulevaisuuttaan matematiikan opettajana, mikäli heillä on tilaisuuksia kertoa kokemuksistaan matematiikasta, matematiikan oppimisesta ja opettamisesta. Myös toisten opiskelijoiden matematiikkakokemukset auttavat tässä identiteettityössä. Matematiikkaidentiteetin affektiivinen komponentti korostuu erityisesti niillä opiskelijoilla, joilla on ollut suuria vaikeuksia matematiikan oppimisessa. Näiden opiskelijoiden kohdalla omien kokemusten näkyväksi tekeminen ja myönteisten kokemusten vahvistaminen on äärimmäisen tärkeää.

Hassi ja Laursen (2015) painottavat, että omien kokemusten ja käsitysten tulkinnat ovat olennainen osa ihmisen henkilökohtaista voimaannuttamista identiteetin ja valmiuksien kehittämisen perustana. Matematiikkaidentiteetin kehittymisen keskeisinä tekijöinä ovat erityisesti voimakkaat kokemukset matemaattisissa oppimistilanteissa ja yksilön tulkinnat omasta suoriutumisestaan näissä tilanteissa. Yksilön itsetuntemukset voivat vaikuttaa aikaisempien matemaattisten kokemusten negatiivisiin tai positiivisiin merkityksiin sekä tulevaisuuden tavoitteiden asetteluun. Kokemuksilla on suuri vaikutus yksilön matematiikkakuvan rakentumiseen ja yksilön matematiikkakuvalla on keskeinen rooli matematiikkaidentiteettityössä. (vrt. Watson 2006.)

8.3 Matematiikkakuva

Matematiikkakuva ymmärretään alan tutkimuksessa oppijan laaja-alaisena uskomusten ja käsitysten joukkona, joka on rakentunut matemaattisten kokemusten kautta affektiivisten, kognitiivisten ja konnatiivisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Tunteet, uskomukset, käsitykset ja asenteet toimivat sääntelymekanismina matematiikkakuvan muodostumisessa. Kognitiiviset tekijät kuten ymmärtäminen, tunnistaminen, arvioiminen ja päättely ovat olennainen osa oppimisprosessia. Näin ollen: jotta yksilö voi oppia, hänen tulee osata asettaa itselleen myös mielekkäitä tavoitteita. (Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2002.) Oppijan myönteisen matematiikkakuvan rakentumista tukevat myös sallivat, innostavat, oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä riittävän haasteelliset ja sosiaaliset oppimistilanteet, joissa oppija vuorovaikutuksessa oppivan yhteisön kanssa rakentaa itselleen uutta ja merkityksellistä tietoa. Kuviossa 1 kuvaan aikuisopiskelijan matematiikkakuvan muodostumista Malisen (2000) henkilökohtaisen koke-

muksellisen tietämisen mallia ja Pietilän (2002) väitöskirjassaan esittämää matematiikkakuvan muodostumisen mallia mukaillen.



KUVIO 1. Aikuisen oppijan matematiikkakuvan muodostuminen mukaillen Malista (2000) ja Pietilää (2002)

Kuvio havainnollistaa myös matematiikkakuvaan vaikuttamisen haastavuutta. Nimittäin, matematiikkaan liittyvien kokemusten (toisen asteen kokemukset) täytyy läpäistä suojavyö (pintauskomukset), joka ympäröi kovaa ydintä (ydinuskomukset), joka on muodostunut aikuisen oppijan koko elämänhistorian aikana. Luokanopettajakoulutukseen sisältyvän matematiikan peruskurssin aikana pyritään vaikuttamaan aikuisopiskelijoiden syvimpiin uskomuksiin aktiivisilla ja vuorovaikutuksellisilla työtapoilla ja opiskelijan oman oppimisen näkyväksi tekemisellä (vrt. Lutovac & Kaasila 2014, 2011).

8.4 Tutkimustehtävät

Artikkelini tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää aikuisena luokanopettajiksi opiskelevien matematiikkaidentiteettityötä opiskelijoiden matematiikan peruskurssin aikana kirjoittamien reflektiivisten oppimispäiväkirjojen pohjalta. Tätä tutkimustehtävää ohjaa seuraava tutkimuskysymys: millaisia kokemuksia opiskelijat saivat matematiikan peruskurssin aikana ja millaiset kokemukset tukivat positiivista matematiikkaidentiteettityötä?

8.5 Metodiset ratkaisut

Tutkimuksen lähestymistapana olen soveltanut van Manenin (1997) hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa. Olen pyrkinyt kuvaamaan ja ymmärtämään opiskelijoiden matematiikkaidentiteettityötä oppimispäiväkirjaan kirjoitetun kielen avulla, joka antaa keinot nähdä yhteydet opiskelijoiden elämishistorian ja elämismaailman kokemuksiin matematiikan kontekstissa. Fenomenologista metodologia van Manen (1997) määrittelee kykynä tai pikemmin-

kin taitona olla herkkä kielen hienovaraisille sävyille ja kielen tavalle puhua silloin, kun se salii asioiden itsensä puhua. Tutkijana liikun hermeneuttisella kehällä rakentaen ymmärrystäni aikuisopiskelijoiden matematiikkaidenteettityöstä lukemalla opiskelijoiden reflektiivisiä oppimispäiväkirjoja heidän menneistä ja nykyisistä matemaattisista kokemuksistaan. Tässä kaikessa on oleellinen rooli omilla kokemuksillani ja oman ymmärrykseni rakentumisella. Hermeneuttinen kehä voidaan nähdä tässä ymmärtämisprosessina, jossa tarkastelen yksittäisen aikuisopiskelijan oppimispäiväkirjassa kuvaaman oppimiskokemuksen merkitystä suhteessa koko aineistoon ja omaan ymmärrykseeni peilaten.

Tutkimukseni aineiston olen koonnut vuosina 2011–2015 niiltä aikuisopiskelijoilta, jotka ovat luovuttaneet tutkimuskäyttöön matematiikan peruskurssin alussa kirjoitetut 'Minä ja matematiikka' -esseet (n = 152) sekä matematiikan perusopetuksen opintojen (6 op) aikana kurssin verkkoalustalle kirjoitetut reflektiiviset oppimispäiväkirjat (n = 43). Reflektiiviset oppimispäiväkirjat olen poiminut satunnaisotannalla 'Minä ja matematiikka' -esseen (n = 152) kirjoittaneiden oppimispäiväkirjojen joukosta. Ainoa ehto oppimispäiväkirjojen valinnassa oli se, että niiden sisällön tuli olla riittävän rikas ja monipuolinen kuvaamaan kirjoittajansa matemaattisia kokemuksia.

Käytännössä reflektiivinen oppimispäiväkirja rakentui seuraavista sisällöistä:

1. aikuisopiskelijoiden kuvauksista itselleen merkittävistä matemaattisiin tilanteisiin liittyvistä onnistumisen/epäonnistumisen kokemuksista,
2. oppimispäiväkirjaan liitettyjen artikkelien synnyttämiä pohdintoja: Opiskelijat lukivat Huhtalan ja Lainen (2004) artikkelin, jossa kuvataan matematiikan oppimisen haasteita. Lisäksi he lukivat Leppäahon (2007) artikkelin ratkaisukartan käytöstä ongelmanratkaisussa sekä Lampisen (2008) artikkelin kertotaulujen oppimisesta ja
3. oppimispäiväkirjan reflektiivisestä loppusynteesistä ja kurssipalautteesta.

Päiväkirjojen kirjoittaminen verkkoalustalle antoi minulle kurssin opettajana mahdollisuuden antaa palautetta opiskelijoille ja pohtia omia ratkaisujani kurssin opettajana sekä seurata kirjoittamista reaaliajassa.

8.6 Tutkimusaineiston analyysi

Saadakseni selville opiskelijoiden matematiikkakuvan ja kiinnostuksen matematiikkaa kohtaan koulutuksen alussa, analysoin aluksi opiskelijoiden kirjoittamat 'Minä ja matematiikka' -esseet (n = 152). Tämän jälkeen analysoin satunnaisotannalla poimimani 43 reflektiivistä oppimispäiväkirjaa. Teemoitin molemmat tutkimusaineistot van Manenin (1997) esittämien periaatteiden mukaan. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa teeman muodostama merkitysyksikkö saattoi olla yksi lause, useampia lauseita, mutta myös kokonainen kappale. Tämän jälkeen yhdistin teemoja selkeiksi, samaa aihealuetta käsittäviksi kokonaisuuksiksi. Näin löysin kaikkiaan 38 teemaa, jotka koskivat mm. kouluaikaisia kokemuksia, matematiikan oppimista ja merkitystä aikuisena, opiskelijan käsitystä itsestä matematiikan oppijana, matematiikan opettamista ja opettajan roolia. Kolmannessa vaiheessa tiivistin edellä mainituista kokonaisuuksista seitsemän pääteemaa, jotka olivat:

Käsitys

1. itsestä matematiikan oppijana,
2. matematiikan olemuksesta,
3. matematiikan opettamisesta,
4. matematiikan oppimisesta,
5. opettajan merkityksestä,
6. peruskoulun, lukion ja muiden opintojen aikaisista matematiikkakokemuksista ja
7. tulevaisuuden toiveista.

Analyysin toisessa vaiheessa tiivistin reflektiivisten oppimispäiväkirjojen analyysiprosessissa muodostettujen merkitysyksikköjen pohjalta kaikkiaan 41 teema-aluetta, jotka koskivat mm. konkretian ja toiminnallisten työtapojen merkitystä oppimisessa, omaa oppimista ja opettamista, omia tavoitteita opettajuudelle, ongelmanratkaisun ja ongelmakeskeisyyden merkitystä ja kurssin sisältöjä. Analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa muodostin oppimispäiväkirja-aineistosta kolme pääteemaa, jotka olivat voimaannuttavat kokemukset, epätoivoa ja hämmennystä aiheuttavat kokemukset ja tulevaisuutta vahvistavat kokemukset.

8.6.1 Matematiikkakuva matematiikan perusopintojen alussa

‘Minä ja matematiikka’ -esseiden välittämä matematiikkakuva toi hyvin esille kouluaikaisten kokemusten vaikutuksen yksilön matematiikkasuhteeseen. Kokemuksissa nousivat esille matematiikan merkityksettömyys, oppikirjasidonnaisuus ja ristiriitaiset kokemukset matematiikan oppimisesta. Samoin esille tulivat usein myös ei niin mielekkäinä koetut, merkityksettömät oppimistilanteet:

”Laskut olivat kaukana arkielämästä eikä niitä edes liitetty siihen mitenkään tai kerrottu, miksi juuri sellaista on tärkeä opetella.” (Opiskelija 1115)

Myöhemmin aikuisena opiskelijat olivat löytäneet matematiikan toisella tavalla kuin kouluaikana.

”Ajattelin olevani matemaattisesti lähes toivoton tapaus. Aloitin silloin ergonomian aineopinnot ja tilastotiede I:n opintojakso valikoitui ensimmäiseksi työn alle. Noiden muutamien viikonloppujen aikana koin matemaattisen heräämisen – vaikka aluksi tuntui hankalalta ja ennakkokäsitykset omasta oppimiskyvystä painoivat mukana, huomasi vähin erin oppivani. On huikea tunne ymmärtää esimerkiksi ristiintaulukoinnin idea! ... Tuon yksittäisen opintojakson siivittämänä aloin uskoa siihen, että voin oppia matematiikkaa. ... ei matemaattisesti lahjakkaalle oppijalle voi avautua matematiikan mielenkiintoinen maailma ahkeralla työllä ja kunnollisella paneutumisella asiaan. Olin saanut erävoiton tilastotieteestä, hip hei!” (Opiskelija 2011)

Monelle opiskelijalle kokemukset aikuisena matematiikan opiskelusta olivat avautuneet myönteisinä siitä syystä, että he olivat matematiikan oppimiselle löytäneet merkityksen. Usein juuri tilastomatematiikan opinnot koettiin merkityksellisinä ja käytännönläheisinä (vrt. Tuohilampi 2016). Matematiikan luonteen tarkastelussa hyvin monet opiskelijat painottivat matematiikan merkitystä arjen näkökulmasta. Toisaalta matematiikka oli näyttäytynyt koulussa etäisenä, sääntöjä painottavana ja abstraktina, mutta toisaalta monet olivat kokeneet matematiikan monimuotoisena.

”Koulusta minulle tuli kuva, että matematiikka on sääntöjä ja kaavoja, joista tarvitsee tietää ainoastaan, mihin niitä kuuluu käyttää ja sitten mekaanisesti suorittaa ne oikeassa kohdassa.” (Opiskelija 2315)

”Matematiikka on oivallusta, ajatuksen kulkua ja juoksua tietyin rakentein ja muodoin. Se on jonkinlaista järjestelmää ja sovittuja sääntöjä, joita voi soveltaa - ehkä joskus myös hieman säveltää, jos osaa.” (Opiskelija 0814)

Kokonaisuutena opiskelijoiden matematiikkakuva näyttäytyi matematiikan peruskurssin alussa hyvin monimuotoisena. Siihen sisältyi pelkoa, arkuutta ja ahdistusta oman oppimisen suhteen, mutta toisaalta opiskelijat suhtautuivat toiveikkaasti kykynsä oppia ja opettaa matematiikkaa.

8.6.2 Matematiikkaidentiteettityö matematiikan peruskurssin aikana

Voimaannuttavia kokemuksia opiskelijoille olivat erityisesti kokemukset omasta oppimisesta ja opettajuuden vahvistumisesta, kokemukset kurssin ilmapiirin sallivuudesta, kokemukset konkreettisten työtapojen merkityksestä, vuorovaikutuksellisuuden ja sosiaalisen tuen kokemukset sekä kokemukset lähipiiriin (perhe, ystävät ja muut läheiset ihmiset) tuen merkityksestä. Kurssin ilmapiiri koettiin sallivaksi ja kynnys opiskeluun matalaksi, koska jokainen sai lähteä omista lähtökohdistaan. Eräs opiskelija kuvasi oppimispäiväkirjassaan kurssin ilmapiiriä näin:

”Koko kurssin ajan oli helppoa olla oma itsensä, kysymyksineen, virheineen kaikkineen. Vuorovaikutus toimi hyvin ja oli ilo huomioda opettajan inhimillisyyttä, joka paistoi joka käännteessä. Kunnioitan avointa tapaasi toimia opiskelijoiden kanssa sekä oppilaslähtöistä keskustelua ja oppilaan etujen huomioimista ja kunnioittamista.” (Opiskelija 4115)

Kyseinen opiskelija toi esille opettajan merkityksen ja toivoi, että myös hän itse voisi luoda samankaltaisen ilmapiirin omassa matematiikan opetuksessaan. Markuksen ja Nuriuksen (1986) mukaan tällaiset käsitykset itsestä toimivat kannustimena tulevaisuuden käyttäytymiselle ja tavoitteen asettelulle. Ne myös kertovat yksilön motivaatiosta ja - kuten tässä - halusta kehittää itseään matematiikan opettajana. Opiskelijat olivat kokeneet, että matematiikan peruskurssin työtavat olivat tukeneet heidän oppimistaan sekä antaneet itseluottamusta matematiikan oppimiseen. Matematiikan peruskurssilla opiskellaan peruskoulun matematiikan oppisisältöjä oppimisvälineiden, kielentämisen, ongelmanratkaisun, ryhmätöiden ja ylipäänsä konkreettisten työtapojen kautta. Kokemukseni mukaan juuri tällaiset työtavat auttavat opiskelijoita oppimaan matematiikkaa oivallusten kautta, mikä puolestaan tukee heidän matemaattista itsetuntoaan sekä motivoi kiinnostumaan matematiikasta. Usein opiskelijat toivat oppimispäiväkirjoissaan esille myös sen, että matematiikkaa oli opiskeltu heidän kouluaikanaan hyvin oppikirjasidonnaisesti. Usein juuri ryhmätyöskentelyn ja oppimisvälineiden avulla oivaltaminen oli avannut aikuisopiskelijoille uuden näkökulman matematiikkaa kohtaan. He olivat ymmärtäneet, että matematiikka voi opiskella hyvin eri tavoin:

”Tänään mietin tunnin jälkeen miten paljon olen saanut täällä ryhmässä oppimisesta ja opettamisesta. Tai oikeastaan siitä, että monessa tapauksessa ei ole vain yhtä oikeaa tapaa ratkaista lasku. ... Ajatustapoja voi olla niin monta kuin on luokassa oppijaa. Tämä asia minun pitää opettajana ottaa huomioon, ehdottomasti.” (Opiskelija 2115)

Myös matematiikan perustaitojen tentissä epäonnistuneille toteutettu koulumatematiikkaa kertaava matikkapaja oli antanut osallistujille voimaa kohdata vaikeuksia ja valanut uskoa omaan oppimiseen. Opiskelija, jonka matematiikkakuva opintojen alussa oli ollut hyvin ahdistunut, kuvasi voimaantumistaan matematiikkapajassa seuraavalla tavalla:

”Kiva, että meidän porukka oli aika pieni ja huomasin että monet asiat joita jännitin ja ajattelin että olen ainoa ihminen maailmassa joka ei näitä vielä osaa, olivat epäselviä myös muille pajalaisille.” (Opiskelija 0715)

Lainauksessa tulee myös selkeästi esille yksi biblioterapian ominaispiirre, ts. oppimispäiväkirjan reflektiivinen tarkastelu antaa opiskelijalle mahdollisuuden pohtia omaa oppimistaan suhteessa toisiin, mutta myös mahdollisuuden eläytyä muiden opiskelijoiden kokemiin haasteisiin (vrt. Hannula et al. 2007; Lutovac, & Kaasila 2011; 2014). Eläytyminen reflektiivisen kirjoittamisen avulla on toiminut pedagogisena työkaluna opiskelijan matematiikka-ahdistuksen vähentämisessä sekä positiivisen matematiikkaidentiteetin vahvistamisen tukena ja motivoinut opiskelijoita kiinnostumaan matematiikasta.

Matematiikan peruskurssin aikana järjestetään luokanopettajien aikuiskoulutuksessa myös ensimmäinen harjoittelu, opintoharjoittelu. Opintoharjoittelun aikana opiskelijoilla on mahdollisuus kokeilla matematiikan opettamista alaluokilla. Kokemukset matematiikan opettamisesta näyttäytyivät tässä aineistossa pääasiassa myönteisinä ja voimaannuttavina. Tämä kävi ilmi esimerkiksi opiskelijoiden pienryhmänä toteuttamasta oppimistilanteesta koulussa:

”Oli hirveän mukavaa nähdä oppilaat niin innokkaina tehtävien kimpussa! ... Lapset olivat niin ihanasti mukana tekemässä ja selvästikin iloisia hieman erilaisesta sisällöstä. Matikkatarina animaationa upposi myös yleisöön, lapset olivat osanneet poimia mittaimiseen käytettävää sanastoa kertomuksesta.” (Opiskelija 3615)

Aikuisten opiskelijoiden selkeänä voimavarana oli perhe, ystävät ja muut läheiset, joille he saattoivat uskoutua niin matematiikan oppimisen haasteista kuin myös onnistumisista:

”Illalla soitin kotiin ja kerroin innoissani kotiväelle kuinka mielenkiintoista matematiikka voi olla ja puhelimesta kuului aviomiehen epäuskoinen toteamus: ” Sanotko SINÄ, että matematiikka on mielenkiintoista?”. Kyllä. Minä, joka koulussa aina tuskailin, kun en oppinut kaavoja ja sääntöjä enkä pysynyt muiden perässä, hidas ajattelija kun olen. Niin ne mielipiteet muuttuu...” (Opiskelija 2115)

Lähipiirin tuki auttoi opiskelijoita asettamaan oppimiselleen tavoitteita, mutta se valoi myös uskoa omaan oppimiseen (vrt. (Cocks & Watt 2004; Phelps 2010).

Varsinkin opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden kokemuksissa ilmeni epätoivoon ja hämmennykseen liittyviä kokemuksia. Tämä tuli esille matematiikan perustaitoja koskevan tentin lähes-tyessä. Epätoivon ja hämmennyksen tunteet liittyivät matemaattisten tietojen riittävyyteen, matematiikan opettamiseen ja omaan oppimiskykyyn, mutta myös matematiikan peruskurssin tehtävistä suoriutumiseen:

”Tentti oli aika kamalan jännittävä kokemus. Minua jännitti etukäteen, enkä ollut eri syistä ehtinyt harjoitella etukäteen tehtäviä. Matematiikka on vieläkin pelottava aine minulle! Tenttiä tehdessä tuli aivan sekava olo, en millään muistanut esim. miten las-kuissa lainataan ja merkitään eri asioita. Huolimattomuusvirheitäkin tuli tehtyä oikein monta. Onneksi näitä asioita kerrataan matikkapajassa. Toivon kovasti että siitä tulee eheyttävä kokemus, että saan vihdoinkin välini matikan kanssa kuntoon.” (Opiskelija 3615)

Osa opiskelijoista oli kokenut, että kurssin sisällöissä oli ollut liian vaikeita ja haasteellisia alu-eita:

”Mutta sitten sitä viisijärjestelmää piti alkaa sovittelemaan erilaisissa tehtävissä ja pu-tosin kärryiltä uudelleen ja uudelleen. Se tuntuu kertakaikkisen ahdistavalta, kun päästä

vain tuntuu puuttuvan "matikkageeni" ja tulee lähes hysteerinen olo tuollaisten tehtävien äärellä." (Opiskelija 3515)

Opiskelijoiden kokemuksissa ilmeni myös epävarmuutta ja huolta omasta selviämisestä koulussa sekä oppimisesta matematiikan kurssin aikana:

"Omaa oppimista ja ymmärryksen kasvamista tapahtuu matematiikan tunneilla paljon, silti olen huolissani pysyykö kaikki tämä tieto mukana, saanko siirrettyä sen koulu-maailmaan ja ehdinkö sisäistää kaiken?" (Opiskelija 3015)

Tulevaisuuden suhteen opiskelijat kuitenkin tunsivat saaneensa luottamusta matematiikan oppimiseen ja opettamiseen:

"On todella harmi, että matematiikka päättyy jo nyt, koska tunnen, että olen kokenut suuren muutoksen itsessäni ja alkanut oivaltaa jotain eri tavalla kuin ennen. Olen saanut sellaisia matkaeväitä, että en ole ymmärtänyt sellaisia edes olevankaan." (Opiskelija 4115)

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden uskomuksissa matematiikkaa kohtaan näytti tapahtuneen myönteisiä muutoksia, vaikka he tunsivatkin epävarmuutta opettamisesta ja oman matemaattisen tiedon riittävydestä:

"Sain vahvistuksen sille, että pystyn opettamaan matematiikkaa alakoulussa omalla tavallani. Paljon jäi vielä kysymysmerkkejä. Mitä asioita opetetaan eri luokkatasoilla? Miten eriytän eritasoiset oppilaat? Kuinka paljon aikaa voin käyttää eri asioiden opettamiseen? yms. Tiedän, että kokemus antaa tietoa, mutta paljon joutuu ottamaan myös selvää." (Opiskelija 2115)

Kokonaisuutena opiskelijoiden tulevaisuuteen suuntautuneista ajatuksista huokui toisaalta luottamus ja toisaalta epävarmuus. Heille oli tullut halu kehittää itseään:

"Nyt tuli kyllä sellainen olo, että kaikki nämä jutut pitää ottaa käyttöön koulussa. Heräsi jopa into toimia! Ja vaikka nämä minun matematiikkapohdintani ovat meinanneet olla epätoivoisia, niin kyllä pinnan alla on varmasti tapahtunut paljon. Tarvitsen vain aikaa prosessointiin ja sulatteluun..." (Opiskelija 3515)

8.7 Pohdinta

Aikuisopiskelijoiden kokemuksellinen oppiminen matematiikan peruskurssin (6 op) aikana näyttäytyi tutkivalle opettajalle uudelleenrakentamisprosessina, joka muokkasi matematiikkasuhdetta varsin kokonaisvaltaisesti. Opiskelijat olivat tilanteissa, joissa he joutuivat lähestymään matematiikan oppimista heille itselleen uusilla tavoilla. Reflektiivisen matematiikan oppimispäiväkirjan kirjoittaminen avasi ja syvensi näitä kokemuksia. Kouluaikaiset muistot ja henkilökohtainen matematiikan osaaminen muodostivat kokemuspohjan, joka sisälsi sekä joustavia (suojava) että joustamattomia alueita (kova ydin) (vrt. Kuvio 1). Ne oppimiskokemukset matematiikan luentojen aikana ja opintoharjoittelussa, jotka saivat opiskelijat tarkastelemaan ja refleктоimaan omaa matematiikkasuhdettaan ja mahdollista uutta näkökulmaa matematiikkaa kohtaan, olivat toisen asteen kokemuksia (vrt. Malinen 2000). Tällaisia matematiikan oppimiskokemuksia olivat erityisesti työtavat, ongelmaperustainen oppiminen, oppimisilmapiiri ja sosiaaliset yhteydet sekä tuki opettajalta, vertaisryhmältä ja lähipiiriltä. Yksi tärkeimmistä kokemuksista oli kurssin ilmapiirin turvallisuus. Tämä mahdollisti sen, että ai-

kuisopiskelijat uskaltautuivat tuomaan esille omaa ajatteluaan ja omia ideoitaan, mutta myös pyytämään apua matematiikan opiskelun haasteisiin.

Reflektiivinen oppimispäiväkirja muodosti ikään kuin kehykset opiskelijan matematiikkaidentiteettityölle tarjoten samalla työkalun, jonka avulla opiskelija saattoi näkyvämmiin edetä kohti asettamiaan uusia tavoitteita. Hassin ja Laursenin (2015) mukaan yksilön käsityksellä itsestään kuten myös merkittävien kokemusten tulkinnoilla on aivan erityinen rooli yksilön voimaantumisessa, mikä puolestaan tarjoaa perustan identiteetin ja kyvykkyyden rakentumiselle. Matematiikkaidentiteetin rakentuminen on yhteydessä voimakkaisiin kokemuksiin ja tulkintoihin itsestä matemaattisissa tilanteissa. Niillä kokemuksilla, jotka vaikuttavat myönteisesti opiskelijan matematiikkaitsetuntoon ja saavat hänet pohtimaan näitä kokemuksiaan hänen aikaisempien kokemustensa pohjalta, on suuri merkitys motivoitumisessa matematiikan opiskeluun, opiskelijan edistymisessä matematiikan opiskelussa ja kehittämisessä opettajana. Tästä lähtökohdasta suotuisan matematiikkaidentiteettityön edellytyksenä on osaava ja aktiivinen opettajankouluttaja – sellainen, joka osaa huomioida aikuisen opiskelijan oppimisen lähtökohdat ja tarpeet. (vrt. Malinen 2000.) Di Martino, Coppola, Mollo, Pacelli ja Sabena (2013) ovat todenneet, että opettajankouluttajan rooli on suorastaan perustavanlaatuinen, sillä juuri hän luo puitteet opettajaksi opiskelevan matematiikkaidentiteettityölle tukiessaan opiskelijoiden yrityksiä rakentaa uudelleen suhdettaan matematiikkaan, matematiikan opettamista ja oppimista kohtaan. Itseäni opiskelijoiden matematiikkaidentiteettityön tukeminen ja kehittäminen on kasvattanut opettajana, mutta se on myös kehittänyt ja syventänyt matematiikkaidentiteettiäni antaen voimia sekä kiinnostusta kehittää matematiikan peruskurssia aikuisopiskelijan oppimisen perusteista lähtien. (vrt. Malinen 2000.)

LÄHTEET

Bates, A. B., Kim, J. & Latham, N. 2011. Linking pre-service teachers' mathematics self-efficacy and mathematics teaching efficacy to their mathematical performance. *School Science and Mathematics* 111(7), 325–333.

Cocks, R. J. & Watt, H. M. G. 2004. Relationships among perceived competence, intrinsic value and mastery goal orientation in English and maths. *The Australian Educational Researcher* 31(2), 81–111.

Di Martino, P., Coppola, C., Mollo, M., Pacelli, T. & Sabena, C. 2013. Pre-service primary teachers' emotions: The math-redemption phenomenon. Teoksessa A. M. Lindmeier & A. Heinze (toim.) *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education "Mathematics learning across the life span"*. PME 37, Kiel, Germany, July 28 - August 2013. Kiel: PME, 225–232.

Hannula, S.M., P. Liljedahl, R. Kaasila & B. Röskén. 2007. Researching relief of mathematics anxiety among pre-service elementary school teachers. Teoksessa J. Woo, H. Lew, K. Park & D. Seo (toim.) *Proceedings of the 31st conference of the international group for the psychology of mathematics education*. Seoul, Korea, July 8-13, 2007. Seoul: PME, 153–162.

Hassi, M.-L. & Laursen, S. L. 2015. Transformative learning: Personal empowerment in learning mathematics. *Journal of Transformative Education* 13(4), 316–340. DOI: 10.1177/1541344615587111

Heyd-Metzuyanim, E., Lutovac, S. & Kaasila, R. 2016. Identity. Teoksessa G. Kaiser (toim.) *Attitudes, Beliefs, Motivation and Identity in Mathematics Education. An Overview of the Field and Future Directions*. ICME-13 Topical Surveys. Hamburg: ICME-13, 14–16. DOI 10.1007/978-3-319-32811-9

Hodgen, J. & Askew, M. 2007. Emotion, identity, and teacher learning: Becoming a primary mathematics teacher. *Oxford Review of Education* 33(4), 469–487.

Huhtala, S. & Laine, A. 2004. "Matikka ei ole mun juttu". Matematiikkavaikkeuksien syntyminen ja niihin vaikuttaminen. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 397–413.

Jones, L., Brown, T., Hanley, U. & McNamara, O. 2000. An enquiry into transitions: From being a 'learner of mathematics' to becoming a 'teacher of mathematics'. *Research in Education* 63, 1–10.

Kaasila, R. 2000. "Eläydyin oppilaiden asemaan." Luokanopettajaksi opiskelevien kouluaikaisien muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 32. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino. Väitöstutkimus.

Kaasila, R., Hannula, M. S., Laine, A. & Pehkonen, E. 2008. Socio-emotional orientations and teacher change. *Teaching and Teacher Education* 26, 854–862.

Lampinen, A. 2008. Kertotaulujen oppimisen strategioita. *Dimensio* 72(1), 8–11.

Lenkowsky, R. 1987. Bibliotherapy: A review and analysis of the literature. *Journal of Special Education* 21(2), 123–132.

Leppäaho, H. 2007. Väriä matematiikan ja ongelmanratkaisutaidon opetukseen. *Dimensio* 71(3), 30–34.

Lutovac, S. & Kaasila, R. 2014. Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics* 85, 129–142.

Lutovac, S. & Kaasila, R. 2011. Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education* 16(2), 225–236.

Ma, J. Y. & Singer-Gabella, M. 2011. Learning to teach in the figured world of reform mathematics: Negotiating new models of identity. *Journal of Teacher Education* 62(1), 8–22.

Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult's experiential learning. Reading the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Rewans and Schön. University of Jyväskylä. Jyväskylä: SoPhi. Väitöstutkimus.

Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41, 954–969.

Op 't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. 2002. Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. Teoksessa G. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (toim.). *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer, 13–37.

Phelps, C. M. 2010. Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 7(3), 293–309.

Pietilä, A. 2002. Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva. Matematiikkakokemukset matematiikkakuvan muodostajina. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 238. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöstutkimus.

Tuohilampi, L. 2016. Deepening mathematics related affect research into social and cultural: Decline, measurement and significance of students' multi-level affect in Finland and Chile. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report. Väitöstutkimus. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1985-8>. Viitattu 30.8.2017.

van Manen, M. 1997. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press.

Walshaw, M. 2004. Pre-service mathematics teaching in the context of schools: An explanation into the constitution of identity. *Journal of Mathematics Education* 7(1), 63–86.

Watson, C. 2006. Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(5), 509–526.

9. MOTIVAATIO JA MOTIVOINTI AMMATTIKORKEAKOULUN RUOTSIN OPINTOJAKSOLLA ”VÅGA TALA SVENSKA”

FT Lena Segler-Heikkilä

9.1 Johdanto

Ruotsin opiskelu Suomessa jakaa mielipiteitä ja herättää usein voimakkaita ajatuksia ja tunteita. Puhutaan usein pakollisuudesta eikä ymmärretä ruotsin kielen oppimista ja osaamista rikkautena ja mahdollisuutena. Ruotsin tunnilla joidenkin opiskelijoiden verbaalinen ja ei-verbaalinen ilmaisu osoittaa opintojakson alussa selvästi negatiivista asennoitumista ruotsia kohtaan. Jo muutamalla erittäin negatiivisella asenteella varustautuneella opiskelijalla voi olla suurta vaikutusta koko luokassa vallitsevaan tunnelmaan. Pystyäkseen auttamaan opiskelijaa oppimaan ruotsia opettajan on löydettävä keinoja lieventää ja jopa poistaa opiskelijan negatiivisuutta oppiainetta kohtaan.

Verrattuna moneen muuhun ammattikorkeakoulussa opetettavaan aineeseen AMK-ruotsin alkuskenaario on opettajalle usein kohtuuttoman vaikea. Opiskelijoiden oppimismotivaatio vaihtelee paljon myös muissa oppiaineissa, mutta ruotsissa tilanne on usein erityisen haasteellinen.

Vuonna 2013 tehdystä valtakunnallisesta kyselytutkimuksesta selvisi amk-opiskelijoiden asenne ruotsin opiskelua kohtaan. Kyselyyn vastasi 1118 opiskelijaa. 63 prosenttia kaikista opiskelijoista vaihtaisi ruotsin toiseen kieleen. Jos ruotsi olisi valinnainen aine, vain 55 prosenttia opiskelisi sitä. Asteikolla 0–5 amk-opiskelijoiden asenne ruotsinopiskelua kohtaan oli keskimäärin 3,17. Asenteeseen olivat eniten vaikuttaneet oppimiskokemukset peruskoulussa sekä lukiossa ja ammattiopistossa ja vähiten kavereiden puheet ja yhteiskunnallinen keskustelu sosiaalisessa mediassa. 82 prosenttia oli kokenut opiskeluryhmän jäsenten verbaalista vastahakoisuuden ilmaisua ruotsin opiskelua kohtaan. Suullinen kritiikki sisälsi esimerkiksi yleistä valitusta kielen pakollisuudesta, turhuudesta ja tarpeettomuudesta Suomessa, kielen vaikeudesta tai omasta osaamattomuudesta. Kritiikki näkyi myös toimintana kuten poissaoloina, passiivisuutena opitunnilla, osallistumisena vain vaadituille tunneille, välinpitämättömyytenä arvosanan suhteen tai levottomuutena ja huonona keskittymisenä tai yleisellä negatiivisella asennoitumisena tunnilla. (Segler-Heikkilä 2014, 46–47.)

Varsinkin viimeksi mainittu prosenttiluku sekä erilaiset kritiikin muodot kertovat paljon niistä haasteellisista olosuhteista, joissa amk-ruotsinopettaja päivittäin työskentelee. Hänen täytyy rakastaa oppiainettaan paljon tai/ja olla henkisesti hyvin vahva kohdatessaan opiskelijoiden negatiivisia kommentteja, eleitä, ilmeitä ja tekoja (Segler-Heikkilä 2014, 43). On kuitenkin hyvä muistaa eräs sananlasku: ”Hätä keinot keksii”. Juuri tehtävän haasteellisuus synnyttää usein hyviä ideoita ja halukkuutta uusien menetelmien kokeiluun sekä uuden oppimiseen (Segler-Heikkilä 2014, 44).

Tilanteessa piilee kuitenkin se vaara, että opettaja sortuu miellyttämään opiskelijaa liikaa erilaisilla keinoilla kuten keksimällä jatkuvasti jotakin hauskaa, tarjoamalla liian helppoja tehtäviä tai kehumalla liikaa. Esimerkiksi liiallisesta ja väärästä kehumisesta on enemmänkin haittaa kuin hyötyä. Silloin ajetaan opiskelija väärään suuntaan, koska hän saattaa odottaa palkkiota jokaisesta tekemisestään. Jos halutaan kehua, kannattaisi ylistää vaivannäköä, ei niinkään lopputulosta tai kykyä. Ei kannata liioitella, kun kehuaan, vaan yrittää tarkasti määritellä, mitä kehuaan, esimerkiksi ”pidän siitä, että ...”. Jos opettaja liioittelee, opiskelija helposti lopettaa

yrittämisen ja vaivannäön. Liiallinen kehuminen voi myös aiheuttaa ongelmia, koska opiskelijalle tulee paineita pitää statusta yllä. (Mielen Ihmeet 2017.) Omalle puolelle voittaminen keksimällä jatkuvasti uusia menetelmiä ja työskentelytapoja voi viedä opettajalta myös kohtuuttomasti aikaa ja voimaa.

Hyvinvoinnin kannalta on olennaista ottaa opiskelijoiden käytökseen etäisyyttä ja vakuuttaa itselleen, etteivät opiskelijat vihaa ruotsinopettajaa, vaan että mielikuva ruotsista on joillekin opiskelijoille syystä tai toisesta epämiellyttävä. Opettajan on oltava niin vahva, ettei hän ota käytöstä henkilökohtaisesti vaan että hän sen sijaan tarkastelee sitä ilmiönä ottamalla tutkijan roolin. Silloin hän pysyy tilanteen yläpuolella.

Tarkastelen tässä artikkelissa Centria-ammattikorkeakoulun liiketalouden opiskelijoiden motivaatiota ja opettajan motivointikeinoja opintojaksolla ”Våga tala svenska” (3 op). Pyrin saaman vastauksen kysymykseen, muuttuuko motivaatiotasoa opintojakson aikana positiivisempaan suuntaan ruotsinopettajan käyttämien motivointikeinojen avulla. Tutkin myös, onko opettajan antamilla motivointikeinoilla vaikutusta opiskelijan asenteeseen ja ennakkoluulojen purkamiseen. Lisäksi pohdin, onko toimintatapa toimiva vai kannattaisiko sitä oman hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta pyrkiä muuttamaan.

Kyseinen opintojakso toteutui ensimmäisenä lukuvuonna periodeissa 2 ja 3 (viikot 43–51 ja 1–9). Lähiopetustunteja oli 33 ja noin 100 opiskelijasta koostuva liiketalouden ryhmä oli jaettu kolmeen ryhmään. Tässä artikkelissa yksi syksyllä 2016 aloittaneista liiketalouden ryhmistä toimii malliesimerkkinä liiketalouden ryhmille yleisesti. Monivuotiseen opetuskokemukseen perustuvat havainnot liiketalouden ruotsin tunnilla ovat toistuneet hyvin monesti ja näyttäytyneet vahvasti myös kyseisessä, malliryhmänä toimivassa ryhmässä. Olen tarkoituksella valinnut liiketalouden ryhmän, koska nimenomaan nämä ryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä sekä osaamiseltaan että motivaatiotasoltaan.

Käytän tutkimusmateriaalina sekä opiskelijoiden kurssin alussa täyttämiä lomakevastauksia sekä opintojaksojen aikana tekemiäni päiväkirjamuistiinpanoja kurssin alussa ja keskivaiheella. Tutkimusmenetelmänä on piilohavainnointi, jolla tarkoitan tutkijan täydellistä soluttautumista tutkittavaan ryhmään. Hän toimii ryhmän jäsenenä, mutta on todellisuudessa henkilö, joka tarkkailee ryhmän toimintaa. (Metsämuuronen 2008, 236–237.)

Analysoin päiväkirjamuistiinpanoja itse ja annoin ne reliabiliteetin lisäämiseksi analysoitaviksi myös kahdelle korkeakouluopettajalle, joilla on pitkä opetuskokemus taustanaan. Kiinnitin erityistä huomiota seuraaviin kysymyksiin:

1. Miltä opettajasta tuntuu ennen luokkaan menemistä? Minkälaisia ennakkoluuloja hänellä on ja miten hän käyttäytyy niiden perusteella?
2. Mitä opiskelijat viestivät istumajärjestyksellä, kehonkielellä, puheilla, osallistumisella?
3. Miten opettaja on valmistautunut ja miten hän toimii tunnin aikana motivaation edistämiseksi?

Olen tutkimuksen aikana pyrkinyt pitämään erillään oman opettajan ja tutkijan roolini siten, että olen tehnyt päiväkirjamuistiinpanot aina täysin miettimättä havaintojeni ja ajatusteni mahdollisia vaikutuksia tutkimustuloksiin. Olen opetuksen aikana keskittynyt havainnoimaan ja kirjaamaan omia tunteita, omaa käytöstä sekä menetelmiä opiskelijoiden motivoimiseksi ja analysoinut nämä muistiinpanot myöhemmin. Analyysivaiheessa otan tutkijana etäisyyttä itseäni käyttämällä kolmatta persoonaa.

Tutkimukseni antaa tietoa motivointikeinoista ja niiden seurauksista sekä lukijalle sellaista informaatiota, jota hän pystyy halutessa hyödyntämään omassa opetuksessaan. Artikkelini on suunnattu korkeakouluissa opettaville opettajille ja erityisesti ruotsia opettavalle henkilöstölle. Lisäksi kirjoitus voi olla kiinnostava aikuispedagogiikan parissa työskenteleville.

9.2 Taustatietoa

AMK-ruotsin opiskelumotivaatiota on tutkittu suhteellisen paljon. Aihe on ollut mm. Juurakko-Paavolan lukuisissa hankkeissa keskeisessä asemassa ja se askarruttaa AMK-ruotsinopettajia koko Suomessa.

Johdannossa mainitun tutkimuksen lisäksi esimerkiksi Kantelinen teki vuonna 2011 laajan kyselytutkimuksen, johon osallistui valtakunnallisesti 748 amk-opiskelijaa. Kyselyssä esitettiin 20 väittämää, joihin opiskelijat vastasivat käyttäen skaalaa 0 (erittäin vähän) - 5 (erittäin paljon). Väittämän ”Henkilökohtainen mielenkiinto opiskella ruotsia” keskiarvon tulos oli 2,32 eli negatiivinen. (Kantelinen 2011, 51–56.) Tutkija kertoo artikkelin yhteenvedossa tutkimuksen kautta saatujen tietojen perusteella opiskelumotivaation AMK-ruotsia kohtaan olevan matalalla tasolla. Hänen mukaansa on kuitenkin tarkastettava myös opiskelijoiden taustatietoja. Kantelinen selvitti tutkimuksessaan opiskelumotivaatiota myös koulutustaustan, sukupuolen ja koulutusohjelman näkökulmasta. Tuloksista kävi ilmi, että naispuoliset opiskelijat olivat paljon motivoituneempia opiskelemaan ruotsia. Tekniikan ja liikenteen toiselta asteelta tulleiden opiskelijoiden motivaatio oli kaikkein heikoimmalla tasolla (Kantelinen 2011, 57–58). Tutkimuksesta kävi myös ilmi se, että motivaatio ja osaaminen kulkevat käsi kädessä sekä hyvässä että pahassa (Kantelinen 2011, 58–59).

Vuosina 2012–2014 toteutetun amk-ruotsin täydennyskoulutushankkeen yhtenä päätavoitteena oli työstää kysymystä, millä ohjaamisen keinoilla olisi mahdollista edistää opiskelijoiden motivaatiota ja parantaa heidän oppimistuloksiaan (Juurakko-Paavola 2014, 18). Hankkeen aikana syntyneistä tuotoksista selviää, että ruotsin opettajilla on kova tahto motivoida opiskelijoitaan ja että ruotsinopettajat tekevät ahkeraa ja intensiivistä motivointityötä. Tämä näkyy monella eri osa-alueella. On kehitetty esimerkiksi keinoja motivaation herättämiseksi ja vahvistamiseksi sekä uusia tapoja opettaa ruotsia esimerkiksi henkilökohtaistamisen, ryhmäytämisen tai positiivisen ajattelun avulla (Lummi 2014, 71–76; Valtonen 2014, 104–110; Kiviahho 2017, 165–168). Myös oppimisprosessin ohjausta on tarkennettu ja palautteen antamista, verkko-opetusta sekä ohjausta on työstetty.

Vuosina 2014–16 toteutettiin Suomen yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteinen ROKK-hanke (Ruotsin kielen opetuksen kehittäminen korkeakouluissa), jonka yhtenä tavoitteena oli opiskelijan oppimismotivaation lisääminen (HAMK 2017, Juurakko-Paavola & Rontu 2016, 7).

Tarve motivoida amk-opiskelijoita ruotsin opiskeluun on suurta. Seuraavassa luvussa käsittelen motivointia ja motivaatiota liiketaloudelle suunnatulla syksyllä 2016 toteutetulla ruotsin opintojaksolla.

9.3 Motivaatio ja motivointi liiketaloudelle suunnatulla opintojaksolla ”Våga tala svenska”

Tässä luvussa kuvaan kahden oppitunnin tapahtumat päiväkirjamuistiinpanojani hyödyntäen (9.3.1 ensimmäinen oppitunti ja 9.3.2 oppitunti opintojakson keskivaiheella). Kukin alaluku sisältää kolme analyysiä tunneilla tehdyistä muistiinpanoista sekä yhteenvedot tunneilla käy-

tetyistä motivointikeinoista. Alaluku 9.3.1 sisältää lisäksi opiskelijoiden antamien lomakevastauksien analyysin. Alaluvussa 9.3.2 vertaan myös yhdeksännellä tunnilla tehtyjä havaintoja ensimmäisellä tunnilla tehtyihin. Keskityn siinä opiskelijoiden kehonkieleen, käytökseen ja työskentelyyn sekä omaan olotilaani.

9.3.1 Ensimmäinen oppitunti

Tyypillisen alkuskenaarion havainnollistamiseksi tämä alaluku alkaa päiväkirjamuistiinpanoilani, jotka kirjoitin ensimmäisenä tapaamispäivänä uuden liiketalouden ryhmän kanssa syksyllä 2016. Esitän tässä kappaleessa sen jälkeen niitä toimenpiteitä, jotka ovat osoittautuneet oppimismotivaatiota herättäviksi kurssin alkuvaiheessa, jotka antavat oppimiselle energiaa ja intoa ja joilla pystyn siten auttamaan opiskelijaa oppimaan.

”Klo 7.45. Katson kelloa. Tänään on se päivä, jolloin aloitan uuden liiketalouden ryhmän kanssa ruotsin kurssin ”Våga tala svenska”. Äivan pian kohtaan tämän uuden ryhmän. Ensimmäinen tunti on ratkaiseva, tiedän sen. Lievä levottomuuden tunne vahvistuu, se tuntuu koko kehossa, mutta erityisesti vatsassa.

Klo 7.55. Menen luokkaan, tervehdin ja avaan tietokoneen. Ryhmän jäsenet ovat löytäneet ensimmäiselle tunnille tyypilliset istumapaikat. Istutaan reunapaikoilla ja takana ja keskiosa on jätetty vapaaksi. Kutsun tätä istumajärjestystä Pelko-U:ksi. Lisää opiskelijoita valuu luokkaan. Kukaan ei mene istumaan keskelle tai eteen. Opiskelijat vilkuilevat minun suuntaani, osa tuijottaa puhelinta, osa kertoo kehonkielellään täydellistä tylsistyneisyyttä (tuoleille valuneet). Muutama opiskelija vaikuttaa suorastaan aggressiiviselta, valmiina hyökkäykseen. Tehtäväni on saada jollain lailla ryhtiä tälle ryhmälle ja ohjata sitä kohti motivoitunutta ja aktiivista oppimista. Keppi ja porkkana-metodin olen hylännyt jo vuosia sitten. Tekisi mieli käyttäytyä samalla tavalla kuin ryhmä ja liittyä seuraan, mutta muistan päätavoitteeni, nimittäin oppimiseen saattamisen. Se vaatii ensinnäkin ryhmän voittamisen omalle puolelle, mikä vaatii ruotsissa melkoista ponnistusta. Lisäksi on monta muuta tekijää, joilla on myönteistä vaikutusta ruotsin oppimiseen, olenhan kerännyt niitä, tutkinut, kokeillut, tehnyt virheitä ja oppinut niistä.

Klo 8.00 Ryhdistäydyn ja aloitan tunnin. Teeskentelen reipasta ja positiivista, vaikka ei yhtään tunnu siltä. Esiintymistä on harjoiteltu niin paljon, että se tuntuu jo omalta: Hyvä ryhti, kantava, melko hidas ja matala ääni, hitaat liikkeet ja rauhalliset kädet, katsekontakti, ryhmään päin puhuminen, pieniä vitsejä, lyhyitä juttuja omasta elämästä, positiivisia ilmauksia, kannustavia kommentteja jne. jne. Muistutan itseäni siitä, että opiskelijat ottavat pelkoon, uhkaan tai puolustamiseen perustuvan roolin, joka ei ole henkilökohtainen hyökkäys minua vastaan (eiväthän he edes tunne minua), he vain toimivat vaistomaisesti. Myös tämä ajatus helpottaa olotilaani hieman. Aloitan kertomalla muutaman asian itsestäni ja lyhyen esityksen jälkeen kerron tekeväni työni opiskelijajäsentävällisesti ja olevani opiskelijan puolella. Ei reaktiota.

Klo 8.16 Muutama opiskelija tulee myöhässä ja keskeyttää vasta aloittamani tunnin. Olen kertomassa ryhmälle kurssin sisältöön, menetelmiin, pelisääntöihin ja arviointiin liittyvistä asioista mahdollisimman myönteisessä valossa. Olen miettinyt tätä osiota pitkään. Haluan korostaa sekä kurssin hyötyyn liittyviä asioita (alakohtaisuus ja käytännölläisyys), tapoja, joilla opetan sekä reilua, jatkuvaa ja monesta asiasta koostuvaa arviointia. Mietin samalla hetkellä, miksi näin teen ja päädyn siihen tulokseen, että haluan houkutella opiskelijoita oppimisen puolelle. Samalla minua hirvittää. Olenko kenties jopa liian mukava? Voiko opettaja olla liian mukava? Välillä olen niin kyllästynyt tähän miellyttämiseen, haluaisin opettaa kuten muiden aineiden opettajat. Haluaisin joskus vain opettaa asiani ilman tätä ”hauskaa lisää”. Minun on ehdottomasti muistettava, että mukavan opettajan on samalla oltava vaativa, mikäli hän haluaa, että opiskelija todella oppii jotain. Tämä tasapaino on löydettävä. Kirjoitan tuon ajatuksen paperinpalaselle.

Klo 8.25 Ryhmä on edelleen hyvin hiljainen. En vielä puutu puhelimen räpläämiseen, mutta päätän sanoa siitä tunnin loppupuolella. Ensimmäinen elämänmerkki ryhmän suunnasta on havaittavissa siinä vaiheessa, kun kerron, ettei meillä ole kirjallista loppukoetta: Syvä helpotuksen huokaus. Takapenkin kuiskaajat ja muut rupattelijat kysyvät: "Mitä, mitä sä just sanoit?" Hymyilen.

Klo 8.35 Teetän ensimmäisen pienen suullisen tehtävän, jota kuvittelen olevan hyvin helppo. Paperilla on 25 perustason kysymystä, joita pitää kysyä luokan jäseniltä (yksi kysymys per henkilö). Tämä vaatii opiskelijalta omalta paikalta lähtemistä ja on toiminut aina aikaisemmin hyvänä jäänmurtajana. Toisen opiskelijan vastaukset pitää kirjata ylös ja tehtävänä on myös itse vastata kysymyksiin. Ahkera tyttöryhmä aloittaa tehtävän reippaasti, mutta osa opiskelijoista jää vain istumaan ja tuijottamaan paperia. Käyn kysymässä, tarvitsevatko he apua. Saan hyvin äkäisen, melkein vihaisen vastauksen. "No vähän on vaikea tehdä tuo, kun siitä ei ymmärrä yhtään mitään". Kyseinen poika osoittaa lausetta "Var bor du". Luulen sitä murto-osan sekunnista vitsiksi, mutta ymmärrän heti, että hän tarkoittaa kommenttinsa vakavasti. Ei kai! Yritän tukahduttaa pettymyksen ja yllätyksisyyden tunteen. Päätän samalla hetkellä tehdä seuraavaa tuntia varten helpotettuja, valmiiksi suomennettuja materiaaleja, ei tässä ole varmaan oikein muitakaan vaihtoehtoja, jos haluan heidän oppivan jotain. Se tietää monen tunnin lisätyöt. Minua säällittää jo tässä vaiheessa lahjakkaat opiskelijat. Tulen antamaan heille vaativampia versioita. Saamme tehtävän kunnialla päätökseen minun suomennettua kysymykset heikoimmille opiskelijoille. Myös juuri pöydän ääreen saapuva reipas tyttöryhmä auttaa.

Klo 9.15 Ensimmäinen oppitunti on lopullaan. Havaitsen onneksi jo pientä rentoutumista ja muutaman hymynpoikasen. Tunnin lopussa otan valokuvan koko ryhmästä. Jaan sen jälkeen lomakkeen, johon opiskelijat kirjoittavat oman ruotsin taitoon ja oppimishistoriaan liittyvää tietoa. Vaikuttaa voimakkaasti siltä, että jää on pian murtumassa.

Klo 9.45 Minulla on "semi"-olo, mikä tulee aina silloin, kun olen melko tyytyväinen oppituntiin, mutta en täysin. Mietin erityisesti ei niin hyvin onnistuneita osioita ja syitä niiden epäonnistumiselle. Erityisesti mietin ensimmäistä suullista tehtävää ja siihen liittyvät vaikeudet. En odottanut aivan niin heikkoa tasoa. Olen lukenut myös opiskelijoiden palauttamat ja täyttämät lomakkeet ja olen niiden kautta saanut jälleen kerran vastauksen kysymykseen, miksi aloitusskenaario oli jännittänyt.

Oma analyysi

Muistiinpanoista käy ilmi, että tunnin alussa jännittyneisyyttä on sekä opettajalla että opiskelijoilla. Opettajalla tämä johtuu sekä aikaisemmista opetuskokemuksista että yleisestä esiintymisjännityksestä uuden ryhmän edessä. Hän ennustaa ensimmäisen tunnin haastavuuden ja hänen ennustuksensa osoittautuu oikeaksi. Opettajalla on erilaisia psykologisia ja käytännön strategioita, joilla hän selviytyy tästä tilanteesta. Ennen varsinaista opetustuokiota hän vakuuttaa itselleen, että on aina ennenkin selviytynyt ja saanut opiskelijoita oppimaan (omien tunteiden tunnistaminen ja kohtaaminen, pelonhallinta, itsensä kannustaminen, kokemuksen korostaminen). Hän käyttää tietoisesti hyväksi esiintymistaitoon liittyviä elementtejä (keskittyminen omaan esiintymiseen, psykologiset taidot). Hän ei toimi aivan autenttisesti ja rehellisesti itseä ja ryhmää kohtaan, koska hän omien sanojensa mukaan "teeskentelee reipasta".

Opettaja on suunnitellut tuntinsa perusteellisesti (valmistelu) ja informoi opiskelijoita opintojaksoon liittyvistä asioista (tiedottaminen myönteisessä valossa). Hän käyttää ryhmäytymistä tukevia menetelmiä ja helpohkoja tehtäviä (ryhmäkuva, me-hengen vahvistaminen). Lisäksi hän antaa opiskelijoiden purkaa ruotsin liittyviä tunteitaan ja kokemuksiaan paperille (tunteiden purku, helpotus).

Kollegan analyysi (1)

Opettajalla on vahva kokemus kielen opettamisesta – myös ruotsin kielen opettamisesta. Ruotsin kielen opettamisen hän tietää (aavistaa) tämän kokemuksensa pohjalta haastavaksi. Hän pelkää kokemuksensa pohjalta jo ennakolta ensimmäistä tapaamista uuden opiskelijaryhmän kanssa, joskin tietää, että tulee jälleen selviämään. Todennäköisesti tilanne on sama kuin monia kertoja aiemminkin uuden opiskelijaryhmän kanssa (istumapaikkojen valinta (pelko-U), EVVK-ilme, jopa lievä aggressiivisuus, joka on aistittavissa jne.). Opettaja tuntee kaavan, mutta arvelee tietävänsä myös tien ja keinot, joiden avulla jää murretaan. Opettajan eleet (ruumiinkieli, ääni, puhetapa jne.) tukevat tapaa, jolla uutta kurssia aloitetaan. Kukaan ei saa tuntea putoavansa keltasta ensimmäisellä tunnilla. Opiskelijassa täytyy synnyttää varmuus, että tästä selvittää – ehkä sittenkin. Asenne ruotsiin on syntynyt vuosien saatossa. Istumajärjestys puhuu epävarmuudesta, epämukavuuden tunteesta.

Opettaja on valmistautunut hyvin, hän tuntee tilanteen, koska se on toistunut usein. Hän koettaa eliminoida kaikki ”turhat” toimet ja tietysti kaikki sellaiset toimet ja sellaisen viestinnän, joka kasvattaa lisää muuria opettajan ja opiskelijoiden väliin (oppimista edistävinä keinoina ystävällisyys, positiivisuus, opiskelijan ”puolelle” näkyvästi asettuminen jne.). Opettaja tietää, että uuden kurssin lähtötilanne on eräänlainen vastakkainasettelu, halusi hän sitä tai ei. Tämä vastakkainasettelu pitää pienin askelin, pienin toimin, elein ja sanoin purkaa. Se ei tapahdu hetkessä, mutta ensivaikutelma on tärkeä. Siksi ensimmäiseen tapaamiseen on valmistauduttava.

Kollegan analyysi (2)

Ennen tunnin alkamista opettaja on jännittynyt, koska kohtaa uuden ryhmän ja miettii sen kohtaamista ja sitä, millainen ryhmädynamiikka mahtaa olla. Jännitystä luo myös epätietoisuus ryhmän asenteesta. Opettajaa askarruttaa, miten hän saa luotua ryhmään positiivisen hengen alusta asti.

Opettajan ennakkokäsitys on, että moni opiskelija suhtautuu negatiivisesti ruotsin opiskeluun. Tämä heijastuu tarpeena tehdä ensitapaamisesta opiskelijalle miellyttävä ja mahdollisimman vähän uhkaava kokemus. Opettaja myös korostaa opiskelijan kannalta mukavia ja hyödyllisiä puolia. Opettaja kokee tämän vuoksi myös turhautumista: on jaksettava olla kannustava ja kohdata negatiiviset asenteet taas kerran. Miksi ei voi keskittyä vain asiaan? Miksi täytyy jak-saa taas luoda ilmapiiriä, olla aina positiivinen?

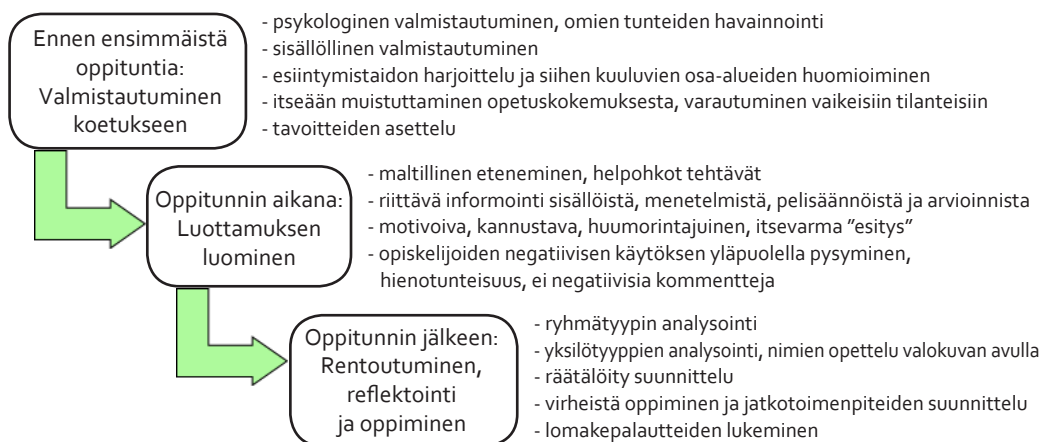
Reunapaikoille ja taakse istumaan asettuminen on yleistä Suomessa muutenkin. Opiskelijat yrittävät sillä tavoin välttää joutumasta suoraan kontaktiin opettajan kanssa sellaisessa tilanteessa, jossa itse on epävarma, sillä uusi kurssi ja uusi opettaja aiheuttavat opiskelijoille epävarmuutta. Mitä minulta tullaan vaatimaan? Riittävätkö taitoni? Epävarmuus heijastuu pyrkimyksenä olla näkymätön. Ryhmä antaa yksilölle mahdollisuuden olla hiljaa ja piiloutua joukkoon, ja myös puhelimeen uppoutuminen antaa pakotien tilanteesta.

Ruotsia heikommin osaavien epävarmuus omista taidoistaan ja suoriutumisestaan näkyy negatiivisuutena ja haluttomuutena osallistua tehtäviin. Omat taidot koetaan riittämättömiksi ja oman osaamattomuuden esilletuominen epämieluisaksi.

Opettaja on pohtinut jo etukäteen, miten pyrkiä ”murtamaan jää” ja miten saada opiskelijat rentoutumaan sekä asennoitumaan positiivisesti. Opettaja on miettinyt asioita opiskelijan

kannalta ja pyrkii tuomaan esille opiskelijalle positiivisia asioita sekä luomaan itsestään kuvan opiskelijan kaverina, ei niinkään auktoriteettina. Opettaja kokeekin tasapainoilevansa näiden roolien välillä. Hän arvelee ruotsin opiskelun olevan epämieluisaa, joten hän haluaa korostaa käytännön hyötyjä opiskelijoiden motivoimiseksi. Opettaja joutuu ikään kuin ”myymään” oman tuotteen vastahakoisille, epäileville opiskelijoille. Opettaja ei ole valmistautunut jyrkkään tasoeroon, joka tulee omalta osaltaan tuottamaan lisätyötä.

Sekä kollegoiden että oma analyysi ensimmäiseen tuntiin liittyvistä tapahtumista, tunteista ja toimenpiteistä on tiivistetty alla olevassa kuviossa (KUVIO 1).



KUVIO 1. Ruotsin opintojakson ensimmäisen oppitunnin prosessi opettajan näkökulmasta

Opiskelijaryhmän jäsenten lomakevastauksista voi päätellä, että ensimmäisen tunnin selvästi havaittavissa ollut jännittyneisyys liittyy erityisesti huonoon kielitaitoon (joka aiheuttaa pelkoa), kielteisiin oppimiskokemuksiin ja yleisesti omaan asenteeseen ruotsia kohtaan (”ei tarvita”) sekä kyseiseen opintojaksoon (”pakollisuus”). Nämä voivat olla syitä ensimmäisen tunnin aggressiivisuudelle, hiljaisuudelle, passiivisuudelle ja varautuneisuudelle. Annetut vastaukset ovat opettajalle tärkeitä, koska niiden avulla hän voi tarttua juuri ongelmakohtiin: auttaa parantamaan opiskelijoiden kielitaitoa niin, että jokaiselle osaamistasolle on sopivan haastavia tehtäviä ja antaa opiskelijoille myönteisiä oppimiskokemuksia tarjoamalla monipuolisia menetelmiä ja materiaaleja. Opiskelijan asennetta ruotsia kohtaan ei pysty muuttamaan kertomalla hänelle ruotsin hyödyistä, vaan opiskelijan on koettava miellyttäviä opiskeluhetkiä. Opettaja pystyy myötävaikuttamaan antamalla opintojakson aikana myönteisiä signaaleja.

Seuraavaksi on listattu ne keinot, joilla on edistetty ryhmäytymistä ja rentoutumista ja kerrottu opetuksen sisällöstä, tunnilla käytetyistä menetelmistä, opiskelijan huomioon ottamisen keinoista sekä opetustyylistä, joiden tarkoitus on ollut motivoida opiskelijaa.

Ryhmäytymistä ja rentoutumista edistävät keinot

- Avoin viestintä sisällöistä, menetelmistä ja arvioinnista (Viesti: ”Olen teidän puolellanne”)
- Hauska, helpohko suullinen haastattelutehtävä, jonka aikana samalla tutustutaan muihin opiskelijoihin ja opettajaan (Viestit: ”Onnistut varmasti”, ”Kuulumme yhteen”)
- Valokuvan ottaminen (Viesti: ”Kuulumme yhteen”)

Opetuksen sisältö

- Alakohtaisuuden huomiointi (Viesti: "Tämä on liiketaloutta ja on vain teille räätälöity kurssi")
- Opiskeltavien aiheiden läpikäynti, toiveiden ja mielipiteiden huomiointi (Viesti: "Haluan antaa teille selkeän kuvan opetuksen sisällöistä", "Teillä on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöön")

Opetusmenetelmät

- Pelisääntöjen läpikäynti, sääntöjen perustelu (Viestit: "Minulla on selvät säännöt ja tarkka kuva siitä, mikä edistää oppimista ja mikä ei", "Olen vahva ja kokenut opettaja")
- Monipuolisia tehtäviä ja vaihtelevuutta: Yhteinen, suullinen aloitustehtävä, kirjallinen yksilötehtävä, suullinen peli pienryhmässä (Viesti: "Ruotsin opiskelu voi olla hauskaa")
- Aktiivisuutta edistäviä tehtäviä, luennoinnin minimointi (Viesti: "Tekemällä opitaan parhaiten")

Opiskelijan huomioiminen

- Nimien opettelu ja nimien käyttö jo ensimmäisellä tunnilla (Viesti: "Olet minulle tärkeä")
- Opiskelijoiden mielipiteiden huomioonottaminen kurssisuunnittelussa kysymällä, sopiiko heille esitetty suunnitelma (Viesti: "Pystyt vaikuttamaan sisältöön")
- Mielipiteiden ja tuntemusten kerääminen lomakkeella (Viesti: "Minulle on tärkeää tietää, minkälaiset ennakkokäsitteet, tarpeet ja toiveet sinulla on ruotsin opiskelun suhteen, näin voin ottaa ne huomioon kurssin prosessin aikana")
- Tarkkaavaisuus ja hienotunteisuus tehtävien vaikeustason suhteen, nopea reagointi tehtävän ollessa liian vaikea tai helppo (Viesti: "Otan tasoerot huomioon ja pyrin huomioimaan jokaisen opiskelijan tarpeita")
- Reagointi ikäviin kommentteihin ei ollenkaan, asiallisesti tai lempeällä huumorilla, hankalasti käyttäytyvien (=usein heikkojen) opiskelijoiden tasavertainen kohtelu ja kannustaminen (Viesti: "Autan sinua, vaikka et pitäisikään ruotsista")

Opetustyyli ja oma persoona

- Opetustyyli rento, aitous, huumorilla ja naurulla höystetty (Viesti: "Minulla on hauskaa teidän kanssanne, pidän ammatistani ja teistä")
- Kehonkieli viestii itsevarmuutta ja lämpöä (Viestit: "Tiedän, mitä teen", "Olen mukava")
- Vaatetus rento, melko lähellä opiskelijoiden vaatetusta (Viesti: "En ole se itsestään numeroa tekevä opettaja vaan olen teidän aaltopituudellanne")
- Normaalia hieman hitaampi, selkeämpi ja matalampi ääni (Viesti: "Minua ei jännitä ollenkaan, minulla on tilanne hallussa")

9.3.2 Oppitunti opintojakson keskivaiheella

Seuraavat päiväkirjamuistiinpanot on kirjoitettu yhdeksännen tapaamiskerran aikana, hieman ennen sitä ja heti tunnin jälkeen. Kiinnitin huomiota samoihin kysymyksiin kuin ensimmäisellä oppitunneilla eli omaan tunnetilaan, opiskelijoiden käyttäytymiseen ja menetelmieni toimivuuteen. Peilaan päiväkirjassa kokemuksia myös ensimmäiseen tuntiin.

”Klo 7.45 Tunnen itseni melko rennoksi, vaikka täytyykin myöntää, että ennen jokaista oppituntia on pientä alkujännitystä. Menen luokkaan jo nyt, koska minun pitää rakentaa sinne tuoleista aloituspiiri. Luokassa etuajassa oleminen rentouttaa, olen jo ”taistelukentällä” ja voin rauhassa asennoitua tulevaan tuntiin. Ryhmä on jo melko tuttu, olemme tutustuneet toisiimme ja yhdeksän tapaamiskerran aikana on syntynyt pohja, johon kuuluu ennen kaikkea luottamus, kannustus ja oppiminen. Olen oppinut kaikkien opiskelijoiden nimet ja minulla on kaiken varalta aina tulostettu valokuva mukana, johon opiskelijat ovat toisella tunnilla kirjoittaneet oman nimensä kasvojen viereen. Viikaisen sitä kuvaa vielä kerran ennen tuntia ja muistelen, minkälainen persoona kukin on. Olen tehnyt opiskelijoista pienen listan, johon olen kirjannut jokaisen tyypillisimpiä persoonallisuus-, oppimis- ja käyttäytymispiirteitä¹. Lista auttaa minua tämän päivän pienryhmätehtävässä. Tulen jakamaan opiskelijat pienryhmiin niin, että pienryhmät ovat kokonaisuutena melko ”tasahyvät ja tasanopeat”. Oppimistyylianalyysi ja persoonallisuuslista auttavat tässä paljon. Aloitamme kuitenkin yhdessä suuressa piirissä.

Klo 7.55 Olen luokan keskelle rakentanut suuren tuolipiirin ja pyydän opiskelijoita valitsemaan paikat. Juttelen reippaan opiskelijatyttöryhmän kanssa. Yksi tytöistä aloitti keskustelun, mistä olen iloinen.

Klo 8.00 Mukava huomata, että opiskelijat tervehtivät ja jopa hymyilevät minulle, kun saapuvat luokkaan. Hieman yllättyneinä he valitsevat paikat piiristä. Kuulen iloista rupattelua. Aloitan tunnin kertomalla tuokion pääteeman ja annan opiskelijoille ensimmäisen tehtävän. Minua hieman jännittää, pitävätkö he siitä. Se on suullinen lämmittelytehtävä, jonka pääroolissa on punainen lankakerä. Vuorotellen esitetään ruotsiksi kysymys, opiskelija heittää lankakerän henkilölle, jolta hän haluaa vastauksen pitäen kiinni langanpäästä jne. Vähitellen muodostuu hämähäkinverkko. Kun jokainen on kysynyt ja vastannut kerran, hämähäkinseitti ”puretaan” niin, että viimeisenä vastannut aloittaa uuden kierroksen. Tämä jatketaan, kunnes hämähäkinseitti on kadonnut.

Klo 8.25 Ensimmäinen suullinen tehtävä näytti olevan menestys. Opiskelijat ovat hyväillä tuulella ja voimme nyt siirtyä hieman haasteellisempaan aiheeseen. Tänään on vuorossa työteema (sanasto, työstä kertominen, ansioluettelo). Verrattuna ensimmäiseen tuntiin opiskelijat kuuntelevat ja ryhtyvät tekemään annettuja tehtäviä murisematta. Edellisillä tunneilla törmäsin usein siihen ongelmaan, että muutama takapenkin opiskelija ei kuunnellut. Puhuttiin päälle, tehtävänannot menivät ohi ja jouduin selittämään kaiken uudestaan. Olen muutenkin huomannut, että opiskelijoilla on nykyään enemmän vaikeuksia keskittyä kuin vielä pari vuotta sitten. Puutuin tähän häirintäongelmaan välittömästi, koska pelkäsin, että nämä opiskelijat muuten jatkaisivat samaan malliin koko kurssin ajan. Nyt tuntuu siltä, että hyvä yhteys on löytynyt ja että opiskelijat luottavat minuun. Ehkä he testasivat rajojaan. Ne on nyt selvästi annettu. Ensimmäisen oppitunnin epäluulo on kadonnut. Ilmapiiri luokassa on myönteinen. Opiskelijat jopa noudattavat puhelinkieltosääntöä, jonka olen asettanut toisen oppitunnin aikana. Käytämme puhelinta vain silloin, kun se toimii apuvälineenä kuten esimerkiksi sanakirjana tai tiedonhakuvälineenä.

8.45 Jaan ryhmän nyt pienryhmiin ja jokainen pienryhmä rakentaa luokkaan oman työskentelytilan.

Klo 9.00 Pienryhmätyö etenee hieman odotettua hitaammin, kaikki työskentelevät kuitenkin keskittyneesti työaiheeseen liittyvän tehtävän parissa ja etukäteen mietityt pienryhmäkokoontumiset toimivat. Kiertelen luokassa, autan tarpeen mukaan, kannustan, korjaan, kommentoin. Minua pyydetään melko usein apuun. Opiskelijat puhuttelevat minua omalla etunimelläni tai käyttävät sanaa ”ope”. On mielenkiintoista havaita, että kaikilla ryhmillä on oma strategia ja persoonallinen tapa työskennellä.

Klo 9.10 Kiinnitin juuri erityistä huomiota kahden erittäin heikon opiskelijan työskentelyyn. Juuri nämä opiskelijat häiritsivät kurssia alkuvaiheessa puhumalla päälle ja valittamalla isoon ääneen. Toinen heistä on tyypillinen ”Vampyyri”, joka käyttäytyy alussa

¹ Opiskelijatyöskentelytietouteen liittyvä artikkeli: Ks. Segler-Heikkilä 2016, 45–57.

kriittisesti, kyseenalaistavasti, negatiivisesti ja hyökkäävästi ja jolle on ominaista apujoukon haaliminen oman toiminnan tueksi. Muistelen siinä tilanteessa, miten häntä tulee kohdella: Jätä hänet rauhaan, suhtaudu asiallisesti ja kannustavasti, kehu häntä paljon, käytä etunimeä, ole kiinnostunut äläkä päästä muita Vampyyreja tai kätyreitä samaan pienryhmään². Toinen heistä on kaveri, joka näyttää toimivan Vampyyrin apulaisena. Tämä kaksikko on onneksi ruvennut työskentelemään ja ilokseni jopa melko hyvin. Olen tarkoituksella laittanut heidät eri ryhmiin.

Klo 9.25 Tunti on lopullaan ja ryhmätyöt on palautettu Optimaan. Kerron koko ryhmälle vielä, miten hienosti tunti on sujunut (= totta) ja että olen ylpeä jokaisen työpanoksesta. Annan muutaman pienen kotitehtävän ja pyydän palauttamaan ne ensi kertaan mennessä, koska kyseessä olevat tehtävät luovat pohjan seuraavalle aiheelle.

Klo 9.30 Tunti loppuu. Lähes kaikki hyvästelevät joko suomeksi tai ruotsiksi.

Klo 9.45 Minulla on oikein hyvä ja positiivinen olo. Tällainen olo minulla on aina silloin, kun tunti on onnistunut ja kun olen tyytyväinen. Nyt muistan taas kerran, miksi rakastan tätä työtä. Olotila on hyvin palkitseva. Mikä ryhmädynamiikka, ja se, että myös kapinalliset ja passiiviset opiskelijat innostuivat! Arvioin juuri opiskelijoiden työskentelyä ja olen antanut jokaiselle numeerisen arvosanan sekä yksilö- että ryhmätyösuorituksesta. Se on mielestäni reilumpi tapa arvioida kuin "lopussa oli tentti"- menetelmä."

Oma analyysi

Muistiinpanoista käy ilmi, että opettaja on ennen oppituntia melko rentoutunut, koska ryhmä on hänelle tuttu ja yhteistyöpohja on onnistuneesti rakentunut. Hän käyttää tietoisesti ja tiedostamattaan joitakin keinoja oman jännityksen lieventämiseen menemällä etuajassa luokkaan, juttelemalla opiskelijoille, valmistautumalla perusteellisesti (esim. käsiteltävien aiheiden materiaalin valmistelu, pienryhmien jako etukäteen, aloituspiirin rakentaminen) ja varmistamalla ryhmätietouteen liittyviä asioita kuten kertaamalla nimiä ja lukemalla persoonallisuuteen ja oppimistyyliin kuuluvia yksityiskohtia.

Opiskelijat ovat päiväkirjamuistiinpanojen mukaan ystävällisempiä ja avoimempia kuin aikaisemmin. Osa opiskelijoista juttelee opettajan kanssa ennen oppituntia ja opiskelijat menevät aloituspiiriin ilman vastalauseita ja hyväksyvät myös pienryhmäjaon ilman kritiikkiä. Ikävistä kommentteista tai valittamisesta ei ole päiväkirjamuistiinpanoissa enää mainintaa. Sääntöjä noudatetaan ja työskentely sujuu hyvin. Tunnin lopussa opiskelijat hyvästelevät opettajaa. Muistiinpanojen perusteella tunnelma on selvästi muuttunut myönteisempään suuntaan.

Opettaja on valmistautunut miettimällä käytettäviä materiaaleja, menetelmiä ja etenemisjärjestystä. Hän on ennen tuntia myös tehnyt ryhmädynamiikkaa ja opiskelijayhteyttä tukevaa työtä kertaamalla nimiä, pohtimalla opiskelijoiden oppimistyyliä ja persoonallisuuspiirteitä sekä miettimällä jokaiselle sopivia pienryhmjäseniä tulevaan tehtävään. Opettajaa auttaa ja kannustaa opiskelijoita koko oppitunnin aikana ja kehuu ryhmää ääneen tunnin lopussa.

Kollegan analyysi (1)

Opettaja on aloittamassa yhdeksättä tapaamista/tuntia saman opiskelijaryhmän kanssa. Hän tuntee opiskelijaryhmän, sen erilaiset persoonat. Hänellä on käytössään itse luomansa "opiskelijatyypitys", josta löytyy tukea tilanteen hallintaan, esim. oppimistehtävän tai aiheen käsitteilyyn (mm. pienryhmien luonti). Tästä kaikesta kokemuksesta huolimatta opettajaa hieman jännittää, sillä jokainen kohtaaminen on uusi, ainutkertainen: toimiiko kaikki sittenkään siten kuin

² ks. Segler-Heikkilä 2016, 54.

hän on olettanut toimivan. Opiskelijat (ja myös opetustilanteet) näyttävät muuttuvan aina vain haastavammiksi; mm. keskittyminen on osalle opiskelijoista entistä vaikeampaa. Myös ryhmä on heterogeeninen ja tämä tuottaa ennakoitua enemmän päänvaivaa.

Istumajärjestys on osin opettajan itsensä ohjaama (tuoleista rakennettu piiri), mutta sitä opettaja ei osaa aavistaa, miten opiskelijat paikkansa valitsevat. Opettaja on iloisesti yllättynyt, että kaikki opiskelijat todellakin valitsevat paikkansa piiristä, eivät esimerkiksi piirin ulkopuolelta, seinän viereltä (jossa ilmeisesti on myös tuoleja). Tämä ilmaisee luottamusta opiskelijoiden taholta. Jää on lopullisesti murrettu ja opiskelijat – totta totisesti – ovat opettajansa ”puolella”. Tunne siitä, että ”tuo opettaja haluaa minun parastani”, ”eikä ruotsikaan ole niin karmeaa ja hyödytöntä kuin olin ajatellut”.

Opettaja on jälleen valmistautunut hyvin. Hän on laatinut etukäteen tehtävät, joiden tietää edistävän oppimista (suorastaan salakavalasti) ja rakentavan luottamusta. Esimerkiksi lankakerän käyttäminen suuntaa oppijan huomion kerään ja seitin syntymiseen, eikä kukaan kiinnitä niinkään huomiota toisten virheisiin (kun on turvallisempaa seurata seitin syntymistä ja purkautumista). Seitti yhdistää oppijat toisiinsa, se vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opettaja on tukeutunut myös opiskelijatyypiluokitukseensa ja laatinut sen pohjalta pienryhmät – hän ei jätä asioita sattuman varaan, vaan pyrkii etukäteen eliminoimaan mahdolliset oppimisen esteet.

Kollegan analyysi (2)

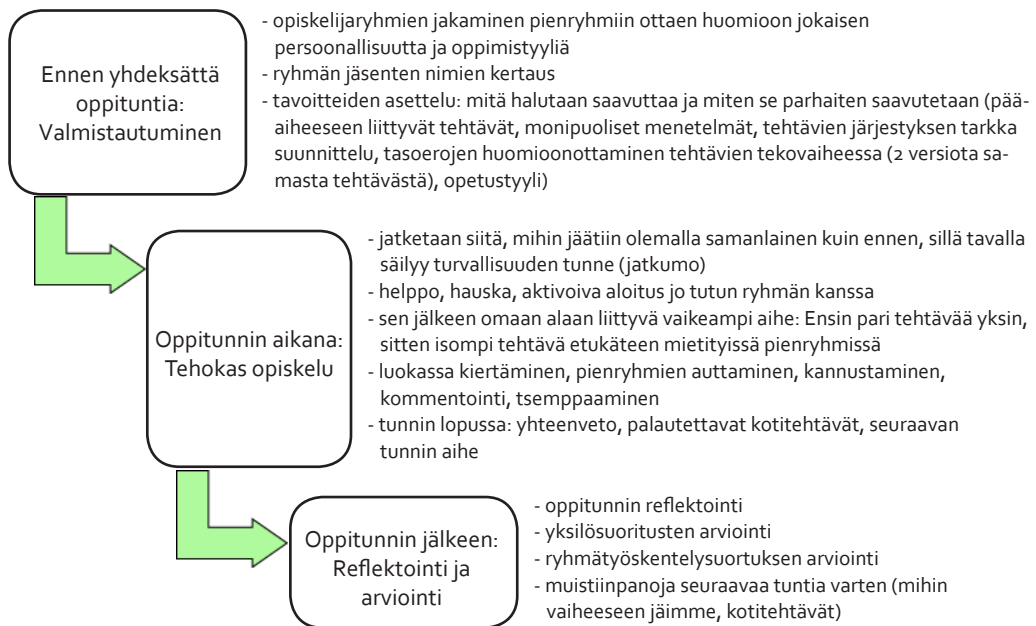
Opettaja tuntee jo ryhmänsä ja kokee luoneensa positiivisen ja kannustavan ilmapiirin. Se, että opiskelijoiden asenne on kääntynyt positiiviseksi, rohkaisee ja motivoi opettajaa ja antaa voimia jatkaa työtä. Opiskelijat luottavat opettajaan ja myös opettaja voi luottaa opiskelijoihin. Opettajan oma positiivisuuden kokemus saa aikaan positiivisuuden kehän – kun tuntee onnistuneensa, jaksaa jatkaa samaan tapaan. Vaikka opettajan ennakoasenne on nyt positiivinen, silti hän kokee luokan edelleen ”taistelukenttänä” – positiivista ilmapiiriä on jaksettava siis pitkää yllä koko ajan.

Tervehtiminen osoittaa, että opiskelijat kokevat ilmapiirin mukavaksi ja vapautuneeksi. Opiskelijat eivät ”kapinoi” tehtävää vastaan, vaan osoittavat käytöksellään luottavansa opettajan kykyyn tehtävän suunnittelussa. Omista taidoistaan epävarmemmatkin uskaltavat heittäytyä mukaan ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta. Luottamus opettajaan näkyy myös siinä, että opettajalta uskalletaan pyytää apua. Sovituista säännöistä kiinnipitäminen myös ilmentää halua osoittaa kunnioitusta opettajalle. Opettajan ja opiskelijoiden välinen suhde on mutkaton ja keskusteluyhteys toimii.

Opettaja on todella hyvin valmistautunut. Hän tuntee jo ryhmänsä hyvin ja osaa miettiä etukäteen, minkä tyyppinen tehtävä toimii, miten huomioida opiskelijoiden taitotasot ja miten esim. muodostaa ryhmät pienryhmätyöskentelyä varten. Ryhmien huolellinen suunnittelu auttaa opiskelijoiden motivaation ylläpitämisessä – ryhmässä on aina joku, joka osaa.

Opettaja on läsnä – hän on auktoriteetti, jolta voi kysyä apua ja joka korjaa ja kommentoi, mutta hän on helposti lähestyttävä ja toverillinen. Opettaja kannustaa ja kehuu opiskelijoita hyvin suoritetusta työstä sekä tunnin aikana että tunnin lopuksi.

Kollegoiden ja oma analyysi yhdeksännen tuntiin liittyvistä tapahtumista, tunteista ja toimenpiteistä on tiivistetty alla olevassa kuviossa (KUVIO 2)



KUVIO 2. Ruotsin opintojakson yhdeksännen oppitunnin prosessi

Samoin kuin alaluvussa 8.3.1 on seuraavaksi listattu ne keinot, joilla on edistetty ryhmäytymistä ja rentoutumista ja kerrottu opetuksen sisällöstä, tunneilla käytetyistä menetelmistä, opiskelijan huomioon ottamisen keinoista sekä opetustyylistä, joiden tarkoitus on ollut motivoida opiskelijaa.

Ryhmäytymistä ja rentoutumista edistävät keinot

- Helppo piiritehtävä koko ryhmän kanssa tunnin alussa (Viesti: "Osaat tämän", "Kuulumme yhteen")
- Kannustaminen ja kehuminen varsinkin haasteellisemmän tehtävän aikana (Viesti: "Osaat tämän")

Opetuksen sisältö

- Yleinen, helpohko aihe tunnin alussa (Viesti: "Osaat tämän")
- Alakohtaisuuden huomiointi (Viesti: "Tämä on liiketaloutta ja on vain teille räätälöity kurssi")

Opetusmenetelmät

- Tunti on osa jatkumoa, sen takia opiskelijoille tarjotaan sekä paljon tuttua että joka tunti myös jotain uutta (Viestit: "Olet turvassa, tämä on sinulle tuttua", "Uudet elementit tekevät tunnista mielenkiintoisen")
- Pelisääntöjen noudattaminen (Viestit: "Raamit ovat tärkeitä", "Säännöillä on oppimista edistävä tarkoitus", "Pelisääntöjä noudattamalla opit paremmin")
- Monipuolisia tehtäviä ja vaihtelevuutta: yhteinen, suullinen aloitustehtävä, kaksi lyhyttä kirjallista yksilötehtävää, isomman projektin aloitus pienryhmässä (Viestit: "Ruotsin opiskelu on hauskaa", "Yhdessä oppiminen on hauskaa")

- Aktiivisuutta edistäviä tehtäviä, luennoinnin minimointi (Viesti: "Tekemällä opitaan parhaiten")

Opiskelijan huomioiminen

- Rupattelu ennen oppituntia, tervehtiminen ja hyvästely (Viesti: "Olet minulle tärkeä", "Olen sinulle mukava", "Olen inhimillinen opettaja")
- Nimien kertaus ennen oppituntia ja ahkera nimien käyttö oppitunnin aikana (Viesti: "Olet minulle tärkeä")
- Oppimistyylin ja persoonallisuuden huomiointi ryhmätyöjaossa (Viesti: "Haluan, että opit mahdollisimman tehokkaasti", "Olen perusteellisesti valmistautunut tuntia ja panostanut siihen")
- Pienryhmäjako niin, että opiskelijat voivat tukea toisiaan ominaisuuksillaan ja osaamisellaan (Viesti: "Huomioin opettajana jokaisen opiskelijan tarpeita opiskelussaan")
- Opiskelijoiden tasavertainen kohtelu ja kannustaminen (Viesti: "Autan ja kannustan sinua opiskelijana", "Olen tasapuolinen riippumatta siitä, kuinka hyvä olet")

Opetustyyli ja oma persoona

- Melko samanlainen kuin ensimmäisellä tunnilla
- Ero ensimmäiseen tuntiin: rentoutuneempi, ei niin läpimietitty käyttäytyminen (Viesti: "Olen varma")

9.4 Miten saan opiskelijan ruotsin tunnilla motivoitumaan ja sitä kautta oppimaan?

Edellisissä luvuissa analysoiduissa päiväkirjahavainnoissa ja opiskelijoiden lomakevastauksissa korostuivat voimakkaasti jotkin motivaatioon liittyvät osatekijät. Tämä luku on yleiselle tasolle viety tiivistelmä näistä havainnoista.

Kaikilla osatekijöillä on vaikutusta motivaation, ja koska näitä osa-alueita on mahdotonta laittaa tärkeysjärjestykseen, ne on alla listattu aakkosjärjestyksessä.

Informointi, pelisäännöt

Opiskelijan on opintojakson alussa saatava selkeää informaatiota kurssin sisällöstä, arvioinnista, menetelmästä, materiaalista ja kestosta. Opettajan on huolehdittava siitä, että tämä tieto myös saavuttaa opiskelijan. Varma tietopohja luo turvallisen pohjan koko opintojaksolle. Koko opintojakson aikana on tärkeää muistaa, että opiskelijat saavat riittävää ja selkeää tietoa kurssiin liittyvistä asioista.

Pelisääntöjen selkeä ilmaiseminen ja niiden valvominen kuuluu myös opettajan velvollisuuksiin. Pelisäännöt edistävät tehokasta oppimista ja myös selkeyttävät opetusta ja antavat ryhtiä, "selkärangan" koko kurssille.

Kytkeminen työelämään ja alakohtaisten aiheiden käsittely

Kytettäessä ruotsinopetusta työelämään ja käsiteltäessä alakohtaisia aiheita opiskelija voi helpommin motivoitua, koska hän ymmärtää kielitaidon konkreettisen hyödyn. Opiskelija ymmärtää ruotsin hyödyn esimerkiksi paremmin silloin, kun työelämän edustaja kertoo käytän-

nön esimerkkejä sellaisista työelämän tilanteista, joissa hän on käyttänyt ruotsia. Yrityskäynnit, oman CV:n kirjoittaminen ruotsiksi, ruotsinkielisten markkinointivideoiden teko omasta yrityksestä, tuotteesta tai tilaustyönä yrityksille ovat konkreettisia, autenttisia keinoja kytkeä ruotsin kieltä tulevaan työelämään. Ne antavat opiskelulle uuden, käytännönläheisen ulottuvuuden, jossa hyöty korostuu.

Materiaalit

Opiskelijaa motivoivat ruotsin oppimateriaalit ovat olennainen tuki. Materiaalin käyttö kytkeytyy sekä edellä mainittuun työelämälähtöisyyteen että myös opetusmenetelmiin. Yhteistä kaikille ryhmän jäsenille oli alkukartoituslomakevastausten perusteella se, että opiskelijat toivoivat omaan alaan liittyvää aineistoa. Rajallisen tuntimäärän takia opettajan on tarkkaan mietittävä, mitkä aiheet ovat olennaisimmat opiskelijan työuraa ja tulevaisuutta ajatellen. Toinen ratkaistava kysymys on, missä muodossa opettaja materiaalsensa opiskelijoilleen tarjoaa. Perinteisen oppikirjan sijasta hän voi esimerkiksi tarjota itse tehtyä digimateriaalia. Sen edut ovat muun muassa edullisuus ja ekologisuus, haittapuoli on suuri työmäärä.

Opetusmenetelmät

Menetelmien valinnassa tarvitaan opettajan opetuskokemusta, ihmis-, ryhmä- ja oppimistyyli-tuntemusta sekä hienotunteisuutta. Ryhmästä ja sen yksilöistä riippuen opettajan tulee valita juuri tälle ryhmälle sopivia opetusmenetelmiä. Kokemuksen kautta tullut tieto siitä, mitkä menetelmät kullekin ryhmälle sopivat, auttavat menetelmien valinnassa.

Liiketalouden ryhmille on esimerkiksi tyypillistä niiden heterogeenisuus sekä osaamistason että yksilöiden persoonallisuustason näkökulmasta. Liiketalouden ryhmien ruotsin tunnilla esiintyy usein myös levottomuutta ja kärsimättömyyttä. Opiskelijat ovat usein kiinnostuneita vapaa-ajasta, urheilusta ja muusta koulun ulkopuolisesta elämästä ja tarvitsevat tarkat säännöt ja rajat. Läsnäolo on hyvä tarkistaa joka kerta. Liiketalouden ryhmissä on myös usein yksi tai muutama pienempi, hyvin ulospäinsuuntautunut ja puhelias pienryhmä ja usein syntyy jo ryhmäytymisen varhaisessa vaiheessa kuppikuntia, joiden sisäinen toiminta lujittuu ja vahvistuu melko nopeasti.

Vuosien varrella liiketaloudelle erilaisia opetusmenetelmiä kokeilleena olen todennut, että näin heterogeeniselle ryhmälle on tarjottava 1. erilaisia toteutusvaihtoehtoja samalle tehtävälle, 2. eritasoisia tehtäviä suurien kielitasoerojen vuoksi, 3. monta, nopeaa tehtävää, 4. monipuolisuutta joka tunnilla. Esimerkiksi musiikin ryhmän kanssa käytetyt menetelmät ovat liiketalou-teen verrattuna hyvin erilaiset. Yksi silmään pistävä ero on esimerkiksi, että musiikin ryhmän jäsenet pystyvät yleensä keskittymään yhteen tehtävään hyvin perusteellisesti. He yrittävät parhaansa mukaan selviytyä tehtävästä kysymällä ahkerasti apua opettajalta tai opiskeluto-vereiltaan.

Arviointimenetelmät

Olennainen osa opintojaksoa on sopivien arviointimenetelmien löytäminen. Arviointi kuuluu kurssitoteutuksen haasteellisimpiin osioihin. On mietittävä, mitkä ovat reilut ja oikeudenmu-kaiset arviointimenetelmät ja onko oikein vai väärin käyttää erilaisia arviointimenetelmiä eri aloille.

Opettajan persoona, opetustyyli ja kokemus

Opettajan persoonalla ja opetustyyllillä on avainmerkitys koko opintojakson onnistumisen kannalta. Olemalla opiskelijamyönteinen, tulemalla opiskelijan luokse ja luomalla turvallisen ja miellyttävän tunnelman opettaja auttaa opiskelijaa rentoutumaan ja oppimaan. Opetuskokemus auttaa opettajaa paljon, koska hän ajan myötä pystyy näkemään toistuvia käyttäytymiskaavoja, analysoimaan niitä ja keksimään ratkaisuja, mikäli ne ovat oppimista jarruttavia ja estäviä.

Ruotsinopettaja pystyy paljon vaikuttamaan opiskelijan oppimishalukkuuteen ja motivaatioon omalla opetustyyllillään ja metodeillaan. Tämä ei kuitenkaan yksin auta. Opiskelijassa herännyt oppimismotivaatio ei voi korvata hyvin heikon opiskelijan lähtötasoa. Opettajan avulla herännyt motivaatio käynnistää kiinnostuksen, mutta ei paikkaa aikaisemmin oppimatta jääneitä asioita, joita AMK-tasoisilla kursseilla tarvitaan.

Sopivan vaatavuustason löytäminen

AMK-kieltenopettajat ovat laatineet sekä suullisen että kirjallisen taidon taitotasokuvaukset, jotka auttavat ruotsinopettajaa arvioinnissa (KORU 2017).

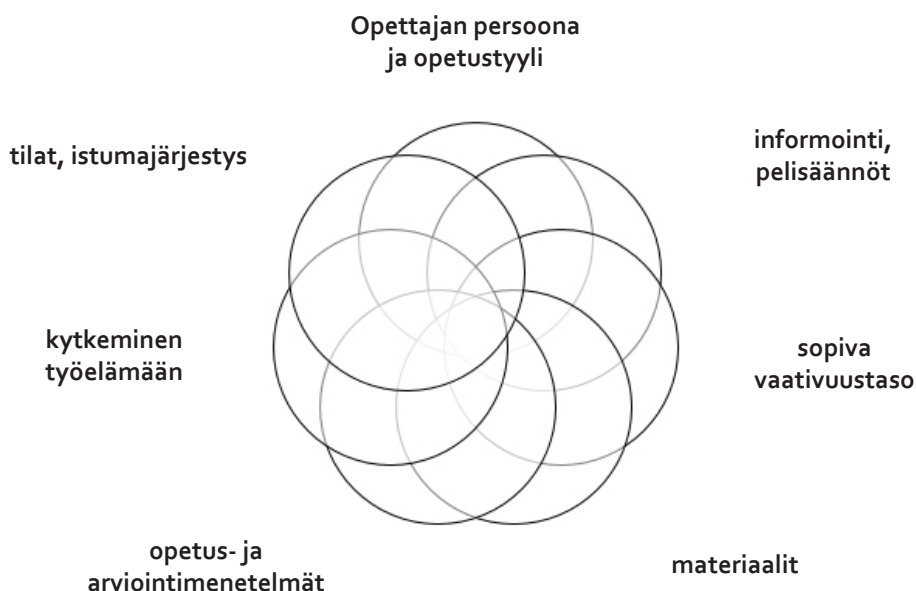
AMK-opiskelijoiden ruotsin osaamistaso on jatkuvassa laskussa. Tämä aiheuttaa ruotsinopettajalle suuria ongelmia. Jos tehtävät ovat suurimmalle osalle opiskelijoista liian vaikeita, opiskelijat turhautuvat ja luovuttavat. Jos toisaalta otetaan valtakunnalliset taitotasokuvaukset arvioinnin mittarina, tason on oltava korkea. AMK-ruotsinopettaja on opiskelijan motivoimisen ja opetussisällön vaatavuustason ristipaineessa. Mitä pitäisi tehdä, kun suurin osa opiskelijoista ei nykyään selviydy AMK-tasoisesta ruotsin opetuksesta? Onko tehtävä tukimateriaalia ja onko tarjottava eritasoista materiaalia eritasoisille opiskelijoille? Miten opetetaan ryhmää, jossa on rajuja tasoeroja? Onko tarjottava tasoryhmiä? Mitä tapahtuu niille lahjakkaille ja motivoituneille opiskelijoille, jotka tylsistyvät, kun heikot opiskelijat hidastavat opetusta ja rajoittavat sen sisältöä? Muun muassa näitä kysymyksiä ruotsinopettaja pohtii päivittäin.

Yksi ratkaisumalli on tarjota lahjakkaille opiskelijoille oman alan Svenska Pro-kurssi, jolla hän voi korvata toisen pakollisista kursseista. Häntä voidaan ohjata heti opintojakson alussa kyseiselle vaihtoehtoiselle kurssille. Toinen, jo monessa ammattikorkeakoulussa käytössä oleva malli on tarjota hyvin heikoille opiskelijoille oma opintojakso, jonka ainoana tavoitteena on saada pakolliset ruotsin opintojaksot suoritetuiksi arvosanalla 1. Kolmas malli on vetää kurssi alkuperäiselle ryhmälle juuri AMK-tasoisena.

Tilat ja istumajärjestys

Kieltenopetusta edistävä tila on luokka, jossa on pienet, liikuteltavat pöydät ja kevyet tuolit, jotka mahdollistavat erilaisten ryhmäkokoonten nopeaa muodostamista. Tilan tulisi olla riittävän suuri ja ilmastoitu.

Tilanteen ja tehtävän mukaan voidaan vaihtaa istumajärjestystä ja monipuolistaa kielenopetusta. Pienryhmytyötä varten voidaan yhdistää muutamia pöytiä per ryhmä, koko ryhmälle tarjottua suullista tehtävää varten voidaan muodostaa tuolipiiri ilman pöytiä (opiskelijat voivat välillä nousta ja tehdä suullista tehtävää eri opiskelutovereiden kanssa) tai rauhallista, kirjallista yksilötuotosta varten varataan jokaiselle opiskelijalle oma pöytä riveihin, yhteiseen piiriin tai puoliympyrään.



KUVIO 3. (AMK-ruotsin) opetukseen liittyvät osatekijät

Kaikki osa-alueet kytkeytyvät yhteen. Yllä oleva kuvio kuvastaa tämän yhteyden. Kukan ytimessä on opetus kokonaisuudessaan. Mikäli kaikkia osa-alueita on otettu opetuksessa huomioon ja kun osa-alueet toimivat yhdessä, opetusta voidaan sanoa onnistuneeksi.

9.5 Kohti mielekkäämpää ja tehokkaampaa oppimista motivaation kautta

Pystyäkseen auttamaan opiskelijaa oppimaan ruotsia opettajan on löydettävä keinoja lieventää tai jopa poistaa opiskelijan negatiivisuutta oppiainetta kohtaan, ja se onnistuu hyvin motivoimalla häntä. Esitin artikkelissani sekä opettajan tunnetilaan, opiskelijan käytökseen että motivointikeinoihin liittyviä yksityiskohtia, joita varmasti moni muukin amk-ruotsinopettaja on kohdannut omassa opetuksessaan. Jos tavoitteena on saattaa opiskelija oppimaan ruotsia, amk-ruotsinopettajalla on kaksi päätehtävää: 1. Motivoida opiskelijoita oppimaan ruotsia ja 2. opettaa ruotsia. Tämä voi tapahtua esimerkiksi edellä mainituilla menetelmillä.

Jos opintojakson alussa ryhmässä on paljon motivoitumattomia opiskelijoita, opettajalla on haasteellinen, paljon energiaa vievä ja henkisesti vaativa tehtävä edessä. Joka tunnille suunnitellut upeat pelit, digimenetelmät, hauskat tehtävät, fläppitaulutaideteokset, tietovisat, QR-koodirallit, videot, julisteet, messut ja muut ovat perusteltuja, mutta myös motivoimisella on rajansa. AMK-ruotsinopettajan on hyvin tärkeä pohtia motivaatiokeinojen käytön ja oman jakamisen tasapainoa. Olen usein miettinyt, missä määrin positiivinen asenteeni ruotsin tunneilla on aitoa ja missä määrin opittua ja ajan myötä automatisoitunutta. Olenko oikeastaan opettajaa esittävä näyttelijä, joka on sisäistänyt roolinsa ajan mittaan vai olenko aidosti tällainen?

Ruotsinopettajan on oltava henkisesti vahva persoona tai kehitettävä psykologisia keinoja, joiden avulla hän henkisesti selviytyy haastavasta tehtävästään. Tärkeää on tässä tilanteessa aktiivinen toiminta: dynaaminen ajattelutapa, toimiminen kohti parempaa, kokeiluhaluukkuus ja ratkaisukeskeisyys. Teoreettinen pohdiskelu, pysähtyminen ja kyseenalaistaminen ovat toki tarpeen. Epäkohdat jäävät kuitenkin niin kauan painamaan mieltämme, kunnes niille konk-

reettisesti tehdään jotain. Vaikeuksien voittamiseksi on ryhdyttävä toimintaan ja lähdeittä "taistelukentälle". Tämän tiesivät jo stoalaiset:

Versuchst du dich dem zu entziehen, was dich bedroht, was dich drückt und drängt, dann wird es sich an dich heften und dich umso schwerer belasten. Setzt du dich dagegen zur Wehr und entschließt dich zum äußersten Widerstand, dann wird es dir das Feld räumen. [...] So lass uns denn aller Schwierigkeiten Herr werden! (Seneca, kirje 78, 332)

Pysyvät haasteet vaativat keneltä tahansa tilanneviisautta. Marcus Aureliuksen (2017) perusajatus viisaudesta oli se, että toimitaan vaikeissa tilanteissa rauhallisesti ja harkitusti. Kun tiedän jo etukäteen, että ruotsin opiskelijat tulevat alussa huonolla asenteella tunnille, miksi minun kannattaisi hermostua tai suuttua siitä, kun tiedän sen tapahtuvan kuitenkin? Me emme aina pysty vaikuttamaan olosuhteisiin, mutta pystymme vaikuttamaan omaan passiivisuuteemme olosuhteita kohtaan. Aurelius muistuttaa siitä, että voimme tässä kohdassa tehdä valintoja.

Henkilökohtaisesti olen ottanut käyttöön Marcus Aureliuksen terveen pessimismin asenteen. Terve pessimismi on eri asia kuin negatiivinen elämänasenne. Terveellä pessimismillä tarkoitetaan sitä, että ihminen aikaisemmin kokemiensa tapahtumien perusteella pystyy ennakoimaan myös tulevia samanlaisia kaavoja. Hän ei edes odota tai toivo toisenlaista tapahtumankulkua kuten optimisti tekisi vaan kohtaa tilanteen oikealla asenteella. Emme menetä toivoa vaikeissa tilanteissa, mutta emme myöskään kompastele, kun joudumme samaan tilanteeseen. (Aurelius 2017, Dierks 2017, 130–132.) Tämä on hyvin toimiva ajatus- ja toimintatapa ruotsin opettajalle ja suosittelen sitä lämpimästi.

Ihannetilanne olisi, jos opiskelijat olisivat jo valmiiksi motivoituneita ja innokkaita oppimaan. Tällaisiakin ryhmiä olen tavannut paljon esimerkiksi luovien alojen koulutusohjelmissa tai valinnaiskielikurssilla. Verrattuna motivaatiopulasta kärsiviin ryhmiin heitä on helppo innostaa, luokkaan on mukava mennä ja opetus tuntuu helpolta. Miten pääsisimme tällaiseen tilaan kaikkien ryhmien kanssa?

LÄHTEET

Aurel, Marc. 2017. Selbstbetrachtungen. North Charleston. CreateSpace.

HAMK 2017. Saatavissa: <http://www.hamk.fi/tyoelamalle/tutkimusyksikot/ammattillinen-osaaminen/uudet-oppimisratkaisut/rokk/Sivut/default.aspx> Viitattu 31.5.2017.

Juurakko-Paavola, T. & Rontu, H. 2016. Korkeakoulujen ruotsin opettajat yhteistyössä. ROKK-hanke. Aalto-yliopiston julkaisusarja CROSSOVER, 14/2016.

Juurakko-Paavola, T. 2014. Amk-ruotsin opettajien täydennyskoulutushankkeesta – Verkostoituen ja opetuskokeiluilla kohti uutta opettajuutta. Teoksessa Juurakko-Paavola, T. (toim.). Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista. OKKAsäätöön julkaisuja. Tampere, 43–50.

Kantelinen, R. 2011. Kan yrkesstuderande svenska och vill de alls lära sig det? Teoksessa Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (toim.). Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier. HAMKin julkaisuja 11/2011, 41–60.

Kiviaho, T. 2014. Positiivinen ajattelu motivointikeinona amk-ruotsin opetuksessa. Teoksessa Juurakko-Paavola, T. (toim.) Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa. Tampere. OKKA-säätiö, 165–168.

KORU 2017. Saatavissa: <http://users.utu.fi/inorri/aktuell/taitotasokuvaukset.htm> Viitattu 16.8.2017.

Lummi, R. 2014. Min affärssvenska - Amk-opiskelijoiden ruotsin kieleen motivointia henkilökohtaistamisen avulla. Teoksessa Juurakko-Paavola, T. (toim.) Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa. Tampere. OKKA-säätiö, 71–76.

Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä. Gummerus.

Mielen Ihmeet 2017. Saatavissa: <https://mielenihmeet.fi/3-haitallista-tapaa-kehua/> Viitattu 16.8.2017.

Segler-Heikkilä, L. 2016. Opiskelijatyypitietouden hyödyntäminen amk-kielten luokkaopetuksessa. Teoksessa Segler-Heikkilä, L. ja Tolonen, T. (toim.) Ideoi, kokeile ja kehitä! Innovaatiivinen toiminta Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetuksessa. Kokkola. Centria-ammattikorkeakoulu, 45–57.

Segler-Heikkilä, L. 2014. AMK-ruotsinopettajan henkinen jaksaminen ja opiskelijoiden asenteet. Teoksessa Juurakko-Paavola, T. (toim.) Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa. Tampere. OKKA-säätiö, 43–50.

Seneca, L.A. 1993. Philosophische Schriften. 4 Bände. Hamburg. Meiner Verlag.

Valtonen, I. 2014. Amk-opiskelijoiden ryhmäyttämistä ruotsiksi – Yhdessä opimme ja onnistumme! Teoksessa Juurakko-Paavola, T. (toim.) Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa. Tampere. OKKA-säätiö, 104–110.

10. URAOHJUKSET

Liiketalouden alan kielikoulutus korkeasti koulutetuille ja motivoituneille maahanmuuttajille

FM Maria Åhman-Nylund

10.1 Johdanto

Monet tekijät ratkaisevat yhdessä sen, kuinka maahanmuuttaja onnistuu omaksumaan suomen kieltä ja miten hänen oppimisprosessinsa etenee. Avaintekijä tässä prosessissa on maahan muuttaneen henkilön motivaatio, ja tämä artikkeli kertoo maahanmuuttajien motivaatiosta oppia suomen kieltä. Aihetta pohditaan erityisesti korkeasti koulutettujen maahan muuttaneiden henkilöiden näkökulmasta. Tämä ryhmä on Urareitti-hankkeen kohderyhmä. Projektin liiketalouden ryhmän syksyllä 2016 toteuttama kielikoulutus antaa esimerkin siitä, kuinka ryhmä maahanmuuttajia, joiden motivaatio kehittää suomen kielen taitoaan oli korkea, onnistui autenttisten työelämämlähtöisten tehtävien ja roolipeli-menetelmän kautta kartuttamaan merkittävästi kielellistä tasoaan.

10.2 Maahanmuuttajien motivaatio oppia suomen kieltä

Tässä luvussa käsittelen ensin motivaatiota ja sen eri tyyppejä yleisellä tasolla, minkä jälkeen siirryn pohtimaan motivaation merkitystä maahan muuttaneen henkilön suomen kielen oppimisessa. Lopuksi tarkastelen erityisesti korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien suomen kielen oppimista ja heidän motivaatiotaan kielen oppimista kohtaan.

10.2.1 Motivaatio ja sen eri tyypit

Tässä artikkelissa tarkoitan motivaatiolla Salovaaran (2004) tavoin niitä käyttäytymisen tai toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä tai syitä, joiden ansiosta yksilö aloittaa toiminnan ja myös ylläpitää sitä. Voidaan puhua neljästä eri motivaatiotyypistä. Tämän määritelmän mukaan motivaatio voi olla joko positiivinen tai negatiivinen. Negatiivinen motivaatio saa yksilön etääntymään jostakin tavoitteesta, kun taas positiivinen motivaatio saa hänet lähestymään tavoitetta. Lisäksi motivaatio voi olla joko sisäinen tai ulkoinen, joista sisäinen motivaatio tarkoittaa, että itse haluat tehdä jotakin ja ulkoinen taas, että joku toinen haluaa sinun tekevän sen. Näin ollen sekä positiivinen että negatiivinen motivaatio voivat olla joko sisäistä tai ulkoista. Nämä ovat motivaation neljä tyyppiä, joista positiivinen sisäinen motivaatio on hedelmällisin. (Watson 2016.)

Jos käytetään maahanmuuttajan motivaatiota oppia suomen kieltä esimerkkinä erityyppisistä motivaatioista, voidaan ajatella, että ulkoista motivaatiota edustavat mahdolliset työnantajat ja yhteiskunta. Yleensä edellytetään, että Suomeen muuttanut henkilö oppii suomen kieltä, jotta hän selviytyisi arkielämässään suomalaisessa yhteiskunnassa ja jotta hän voisi saada sopivan opiskelu- tai työpaikan. Tämä ulkoinen motivaatio on positiivinen, jos se saa maahanmuuttajan panostamaan tietoisesti kielen oppimiseen tavoitteenaan parantaa tilannettaan ja mahdollisuuksiaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Negatiivisena ulkoisena motivaationa taas voisi pitää sitä, että maahan muuttanut henkilö ei saa mahdollisuutta tehdä taitojaan ja koulutustaan vastaavaa työtä, koska hänen kielitaitonsa ei ole samalla tasolla kuin kantaväestön. Sisäinen motivaatio on tässä esimerkissä maahanmuuttajan halu oppia suomen kieltä. Se on positiivinen, kun hänen asenteensa suomen kieltä kohtaan on myönteinen ja hän kokee suo-

men kielen oppimisen palkitsevana ja itselleen hyvin tärkeänä asiana. Kielteisestä sisäisestä motivaatiosta on taas kyse, jos yksilö kokee tilanteensa henkisesti niin raskaana, että ei jaksakaan eikä halua oppia uutta paikallista kieltä. Uuteen maahan muuttaminen ja siihen sopeutuminen voi olla yksilölle eri syistä johtuen haasteellista ja kielen oppiminen voi tuntua vastenmieliseltä.

10.2.2 Maahan muuttaneiden motivaatio suomen kielen oppimista kohtaan

Paikallisen kielen omaksuminen on tärkeä osa maahanmuuttajan kotoutumista. Vaikka monet tekijät vaikuttavat kielen omaksumiseen ja kotoutumiseen, on todettu, että näistä tärkein on yksilön oma motivaatio Suomeen kotoutumiseen ja kielen oppimiseen. (Vaasan yliopisto 2013.) Hanne (2005, 5) toteaa seminaarityössään, että Suomeen muuttaneet henkilöt elävät yleensä suomenkielisessä ympäristössä ja kuulevat kieltä usein luokahuoneen ulkopuolellakin. Motivaatiota oppia suomen kieltä lisää yleensä se, että suomen kielen taito helpottaa yhteiskuntaan integroitumista ja maahanmuuttajan jokapäiväistä elämää. Lähtökohtaisesti maahan muuttaneen motivaatio oppia suomen kieltä on siis korkea, mutta esimerkiksi puutteelliset opiskelutaidot ja kielen monimutkaisuus voivat laskea motivaatiota ja johtaa jopa epätoivoon ja lamaantumiseen. Hannen (2005, 5) mukaan suomen kielen oppimisen motivaatio voi olla heikompi, jos maahan muuttanut henkilö osaa hyvin englantia ja kokee, että sen hallitsemisella tulee hyvin toimeen suomalaisessa yhteiskunnassa. Parhaat oppimistulokset syntyvät, jos maahanmuuttajalla on runsaasti sisäistä motivaatiota, esimerkiksi koska hän haluaa oppia suomen kieltä päästääkseen opiskelemaan haluamaansa koulutukseen tai jotta hän saisi tavoitteleman työpaikan. Ulkoinen motivaatio taas voi olla esimerkiksi työttömyyskorvauksen säilyttäminen, mikä johtaa siihen, että opiskelija istuu vaadittavat tunnit suomen kielen kursilla, mutta ei välttämättä opi paljoa. (Hanne 2005, 5.)

10.2.3 Korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien motivaatio ja oppimisprosessi

Moni Suomeen muuttanut henkilö on aikaisemmin suorittanut korkeakouluopintoja omissa kotimaassaan. Usein nämä korkeasti koulutetut maahanmuuttajat osallistuvat samoihin suomen kielen koulutuksiin tai kotoutumiskoulutuksiin kuin ne, joilla on alhaisempi tai ei ollenkaan koulutusta omasta maastaan. Voidaan pohtia, onko korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien motivaatio oppia suomen kieltä erilainen ja oppivatko he kieltä eri tavalla. Voidaanko näiden henkilöiden motivaatiota tukea niin, että he saavuttaisivat nopeammin sellaisen kielellisen tason, että he pystyisivät opiskelemaan tai työskentelemään omalla alallaan suomen kielellä?

Yleensä uutta kieltä on sitä helpompi sisäistää, mitä nuorempana sitä aletaan oppia. Iän lisäksi myös koulutustausta ja kokemus kielten opiskelusta voivat vaikuttaa vieraan kielen oppimisprosessin kulkuun. Jos maahanmuuttajalla on korkea koulutustausta, myös oppimisvalmiudet ovat usein paremmat kuin alhaisesti koulutettujen. (Vaasan yliopisto 2013.) Oppijalla täytyy joka tapauksessa olla sisäistä motivaatiota, koska jos hän kokee, ettei tarvitse suomen kielen taitoa - esimerkiksi hyvien englannin kielen taitojensa takia - oppimisprosessi tuskin on kovin kaan tehokas.

Korkeasti koulutetun tausta voi siis auttaa maahanmuuttajaa oppimaan suomen kieltä tehokkaammin. Tämä oli lähtökohta, kun korkeasti koulutetuille liiketalouden alan maahanmuuttajille suunniteltiin Urareitti-hankkeen puitteissa kielikoulutusta. Sen tavoitteena oli osallistujien kielellisen tason nostaminen niin, että oman alan koulutukseen tai työhön pääseminen olisi helpompaa. Seuraavassa luvussa kerron tästä syksyllä 2016 toteutetusta koulutuksesta.

10.3 Uraohjukset- koulutus

Uraohjukset-koulutus tarjoaa tässä artikkelissa esimerkin siitä, miten korkeasti koulutetun maahanmuuttajan sisäinen motivaatio oppia suomea vaikuttaa ratkaisevasti oppimistuloksiin, sillä kaikki koulutuksen suorittaneet opiskelijat olivat kielellisesti korkeammalla tasolla kurssin jälkeen kuin sen alussa.

10.3.1 Hankkeen ja koulutuksen kuvaus

Urareitti on kolmivuotinen kansallinen ESR-hanke, jonka kohderyhmä on korkeasti koulutetut maahanmuuttajat. Hämeen ammattikorkeakoulun hallinnoimaan projektiin osallistuu 11 eri organisaatiota, ja sen tärkeimpiin tavoitteisiin kuuluu korkeasti koulutettujen maahan muuttaneiden henkilöiden urareittien sujuvoittaminen niin, että koulutus vastaisi entistä paremmin heidän tarpeitaan ja he pääsisivät helpommin ja tehokkaammin käyttämään ammattitaitojaan suomalaisessa työelämässä ja muutenkin osallistumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. (Urareitti 2017.)

Centria-ammattikorkeakoulu osallistuu Urareitti-hankkeen liiketalouden alan työryhmään, jolle kuuluvien tehtävien osana Centria on yhteistyössä Sedu Aikuiskoulutuksen kanssa suunnitellut ja toteuttanut kielikoulutuksen. Hankesuunnitelman mukaan tehtävänä on mm. kehittää uusia työyhteisökuultuuria avaavia ja verkostoitumisosaamista vahvistavia innovatiivisia kielenoppimismenetelmiä. Tämän perusteella lähdettiin suunnittelemaan liiketalouden alan korkeasti koulutetuille maahanmuuttajille viiden opintopisteen laajuista kielikoulutusta, joka rakentuisi eriaiheisten roolipelien ympärille. Läheinen yhteistyö työelämän eri edustajien kanssa oli myös tärkeä lähtökohta koulutusta suunniteltaessa. Koulutukseen haluttiin maahan muuttaneita henkilöitä, joilla olisi korkeakouluopintoja tai muuta kokemusta liiketalouden alalta kotimaistaan ja joiden motivaatio kehittää suomen kielen taitoaan olisi korkea.

Motivaatiotekijä oli tärkeä kriteeri, koska koulutuksen toteuttamistapa vaatisi opiskelijoilta paljon itsenäistä työtä, aloitekykyä ja itseohjautuvuutta. Vaikka kyseessä olikin kielikoulutus, mukaan haluttiin samalla henkilöitä, jotka selvästi pyrkivät urallaan eteenpäin. Tähän tavoitteeseen viitaten koulutuksen nimeksi päätettiin valita ”Uraohjukset”. Koulutukseen haettiin siis osallistujia, jotka halusivat parantaa kielitaitoaan luodakseen itselleen paremmat mahdollisuudet suomalaisessa työelämässä ja joilla olisi potentiaalia edistyä nopeasti sekä kielellisesti että ammatillisesti.

On usein todettu, että suomenkielisen kotoutumiskoulutuksen käyneet opiskelijat eivät helposti pääse sellaiselle kielelliselle tasolle, että he pystyisivät opiskelemaan suomen kielellä korkeakoulussa vain kotoutumiskoulutuksesta hankkimansa kielitaidon perusteella. Uraohjukset-koulutuksen tavoite oli myös toimia siltana sellaisille korkeasti koulutetuille maahanmuuttajille, jotka ovat läpikäyneet kotoutumiskoulutuksen ja jotka ovat kielellisesti vähintään A2.2-taitotasolla, mutta tarvitsevat vielä vankempaa kielitaitoa voidakseen onnistuneesti opiskella suomen kielellä korkeakoulussa.

10.3.2 Toteutus

Kurssille rekrytoitiin 10 opiskelijan ryhmä, jolle järjestettiin johdantopäivä Seinäjoella Sedu Aikuiskoulutuksen tiloissa 23.8.2016. Aamupäivällä osallistujille selitettiin koulutuksen vaatimukset ja kerrottiin sisällöistä, toteuttamistavasta ja aikataulusta. Iltpäivällä opiskelijat te-

kivät sekä kirjallisen että suullisen alakohtaisen alkutasotestin, jonka perusteella määriteltiin opiskelijoiden kielellinen lähtötaso.

Koulutus suunniteltiin koostumaan kahdeksasta eri teemasta. Jokaiseen teemaan kuului tietyt ennakkotehtävät sekä arvioitava roolipelitilanne, jota varten jokaiselle opiskelijalle varattiin puoli tuntia aikaa. Opiskelijat valmistautuivat roolipelitilanteisiin tekemällä ennakkotehtävät ja oppimalla aiheeseen liittyvät sanat. Jokaiseen teemaan kuului myös opiskelijoiden itse järjestämä opintokäynti. Kouluttajat olivat valinneet edeltä käsin paikat ja varmistaneet, että käyntikohteessa oltiin halukkaita ottamaan opiskelijat vastaan. Opiskelijat saivat vuorotellen itse sopia ajasta ja paikasta ryhmän ja opintokäyntipaikan edustajan kanssa ja jokaisesta opintokäynnistä kirjoitettiin raportti. Ennakkotehtävät annettiin opiskelijoille kaksi viikkoa ennen roolipelipäivää ja ne tuli palauttaa neljä päivää ennen roolipeliä. Jos opiskelija ei palauttanut tehtäviään ajoissa, hän ei saanut osallistua sen teeman roolipeliin, ja jos kaksi teemaa jäi suorittamatta, opiskelija ei saanut enää jatkaa kurssia.

Uraohjukset-koulutuksen teemat olivat seuraavat: Kirpputori, työnhaku, tulkkaus, kiinteistönvälitys, pankki/lainaneuvottelu, opastus, radiohaastattelu sekä näytelmä. Jokainen teema huipentui roolipeliin, jossa opiskelija sai tilaisuuden näyttää, mitä hän oli ennakkotehtävien ja -materiaalien avulla oppinut. Ennakkotehtävät olivat seuraavat: käytännön tehtävä, teoreettinen tehtävä, yhteydenotto sekä sanasto- ja kielioppitehtävä. Käytännön tehtäviä olivat esim. oman ilmoituksen tai videon tekeminen. Teoreettinen tehtävä puolestaan sisälsi pääasiassa erilaisten aiheeseen liittyvien tekstien kirjoittamista. Yhteydenottotehtävä antoi opiskelijoille mahdollisuuden kommunikoida suomenkielisten henkilöiden kanssa joko kasvotusten tai puhelimitse. Tehtävinä olivat mm. tiedustelu kaupassa tai pankissa ja puhelinoimitot erilaisten ilmoitusten tekijöille. Soittaminen vieraille suomenkielisille henkilöille oli opiskelijoiden mielestä rohkeutta vaativaa ja siten aika haasteellinen tehtävä. Jokaiseen teemaan liittyen tehtiin sanasto, joka koostui 50 opittavasta, aiheeseen liittyvästä sanasta. Näitä sanoja opiskelijoiden tuli käyttää sekä sanasto- ja kielioppitehtävässä että suullisessa roolipelitilanteessa.

Uraohjukset-koulutuksen toteuttamista varten rakennettiin omat nettisivut, joilta kurssin osallistujat saivat kaikki tehtävänannot, aikataulut ja muut tarvittavat tiedot. Nettisivustosta löytyy yleisiä tietoja kurssista, sen arvioinnista sekä Ura- ja urareitti-projektista, kouluttajien yhteystiedot ja teemakohtaiset sivut. Jokaiseen teemaan tehtiin johdantovideo, jossa kouluttajat selittävät kulloisenkin teeman tehtävät helposti ymmärrettävällä suomen kielellä. Johdantovideon alta löytyvät kaikki ennakkotehtävät sekä niihin liittyvät materiaalit ja muut tiedot. Koulutuksen kotisivut löytyvät osoitteesta www.uraohjukset.fi. Tehtävien palauttamista ja palautteenantoa varten luotiin erillinen sähköpostitili. Tätä sähköpostiosoitetta pääsivät käyttämään kaikki kolme kurssin kouluttajaa kurssiin liittyvää viestintää varten. Koska kouluttajia oli kolme ja palautettavien tehtävien määrä melko suuri, tuntui järkevimmältä vaihtoehdolta, että kaikki tehtävät ja sähköpostitse lähetetyt palautteet tehtävistä löytyivät samasta osoitteesta.

Koulutuksen ensimmäiset roolipelit järjestettiin 6.9.2016. Vain viisi opiskelijaa osallistui, mikä tarkoittaa, että puolet ryhmästä oli jo alkuvaiheessa karsiutunut pois eri syistä. Johdantopäivään osallistuneet opiskelijat tiesivät, että kurssi vaatisi paljon aikaa ja motivaatiota, ja kun vaatimuksista kerrottiin ryhmälle, osa tiesi heti, että heidän aikansa tai motivaationsa ei riittäisi koulutuksen läpiviemiseen. Syinä olivat mm. muut samanaikaiset koulutukset, perhetilanteet ja työt. Koska opiskelijoita oli suhteellisen pieni määrä, kouluttajat pystyivät antamaan roolipelipäivinä henkilökohtaista ohjausta jokaiselle osallistujalle. Itse roolipeliin varattiin sen aiheesta riippuen noin 10–20 minuuttia aikaa ja sen jälkeen pidettiin arviointikeskustelu. Sen

yhteydessä opiskelijalla oli myös mahdollisuus kysyä epäselvistä asioista. Hän sai palautetta roolipelu suorituksestaan ja lisäksi myös tukea ja apua seuraavan teeman tehtävien suorittamiseen. Roolipeleissä yritettiin luoda mahdollisimman autenttinen tilanne käyttämällä esimerkiksi rekvisiittaa ja erilaisia tilanteeseen sopivia tiloja. Esimerkiksi kiinteistönvälittäjäteeman roolipelit järjestettiin tyhjässä asunnossa, johon opiskelijat olivat ennakkotehtävänä käyneet tutustumassa. Roolipelissä opiskelija oli kiinteistönvälittäjän roolissa, ja kouluttajat taas potentiaaliset asunnon ostajat. Kouluttajat valmistautuivat aina roolipeleihin joko laatimalla käsitkirjoituksen tai keksimällä itselleen sellaiset roolit ja vuorosanat, että opiskelijan sanaston hallintaa pystyttiin testaamaan.

Koulutuksen loppuvaiheessa opiskelijat tekivät lopputasotestin, jonka rakenne oli samanlainen kuin lähtötasotestin. Kokeessa oli suullinen ja kirjallinen osa. Kirjallisessa osassa testattiin tekstiymmärtämistaitoja, kirjoittamistaitoja sekä sanaston ja rakenteiden hallintaa. Suullinen osa oli kahden suomen kielen opettajan arvioima 10–15 minuutin haastattelu. Lähtötasotestin teki yhdeksän opiskelijaa. Loppukokeen suoritti kolme henkilöä. Viimeksi mainittujen osallistujien suoritukset täyttivät kaikki koulutuksen vaatimukset ja he saivat suorituksestaan viisi opintopistettä. Näiden kolmen opiskelijan kielelliset tasot olivat kurssin aikana parantuneet seuraavalla tavalla: lähtötasot olivat A2.2, B1.1 sekä B2.1, ja loppukokeen perusteella B2.1, B2.1 sekä B2.2. Kaikki koulutuksen suorittaneet opiskelijat siis osoittivat kartuttaneensa kielellistä tasonaan oleellisesti koulutuksen aikana.

10.3.3 Opiskelijoiden palaute

Opiskelijoilta kerättiin palautetta eri tavoin. Seitsemäs roolipeli oli radiohaastattelu ja samalla suullinen palautteenantotilaisuus, johon oli luotu radiostudiotyyppinen ympäristö. Opiskelija esiintyi haastateltavana radiolähetyksessä, joka käsitteli juuri hänen osallistumistaan Uraohjukset-koulutukseen. Opiskelijat täyttivät tämän lisäksi etätehtävänä sähköisen palautelomakkeen, josta saatua palautetta käsittelem tässä osiossa. Kerron ensin sähköisen kyselyn tuloksista ja sen jälkeen radiohaastatteluiden kautta saadusta palautteesta.

Vain ne opiskelijat, jotka läpäisivät kurssin, vastasivat sähköiseen kyselyyn. Kysely koostui kolmesta osasta. Sen ensimmäisessä osassa pyydettiin jokaisen koulutuksen teeman osalta palautetta siitä, kuinka mielenkiintoisina, haastavina ja hyödyllisinä opiskelijat niitä pitivät. Kyselyn toisessa osassa haluttiin puolestaan opiskelijoiden mielipiteitä koulutuksen eri tehtävätyypeistä. Viimeisessä osassa opiskelijat ottivat kantaa ohjaukseen ja arviointiin. Kyselyn jokaisessa osassa opiskelijoilla oli mahdollisuus myös kirjoittaa vapaamuotoisia kommentteja. Muuten kysely koostui väittämistä, ja opiskelijoiden tehtävänä oli merkitä, kuinka hyvin väittämät pitivät heidän mielestään paikkansa. Vastausasteikko oli 1–5, josta 5 tarkoitti, että opiskelija oli täysin samaa mieltä ja 1 taas, että hän oli täysin eri mieltä. Kyselyn vastaukset saatiin 13.12. ja 19.12.2016 välisenä aikana.

Useimmat teemat olivat opiskelijoiden mielestä mielenkiintoisia, ja he olivat joko täysin (5) tai melko (4) samaa mieltä väittämän ”teema oli mielestäni mielenkiintoinen” kanssa. Vain radiohaastatteluteema sai yhdeltä opiskelijalta kolmosen, mutta sama opiskelija totesi kuitenkin, että hänestä oli mielenkiintoista tutustua opintokäynnin muodossa YLE:n toimituksen työhön. Eri teemojen haasteellisuudesta opiskelijat antoivat numeroita kolmosista viitosiin, missä 5 tarkoitti, että teema oli haastava ja 3, että se ei ollut haastava eikä helppo. Kaikki kolme opiskelijaa olivat sitä mieltä, että pankkiteema oli haasteellinen ja antoivat siitä viitosen. Kaikki pitivät kuitenkin teemaa myös mielenkiintoisena (5), mikä voidaan tulkita niin, että nämä opiske-

lijat olivat hyvin motivoituneita arvioidessaan vaikeimmat teemat myös mielenkiintoisimmiksi ja antoisimmiksi. Opiskelijoiden motivaatio oppia uutta oli selkeästi nähtävissä koulutuksen aikana, ja tämä näkyy siis myös kyselyn tuloksissa. Myös teemojen hyödyllisyydestä annettiin eri numeroita kolmosista viitosiin. Kirpputoriteeman hyödyllisyydestä kaksi opiskelijaa antoi kolmosen, kun taas pankkiteeman ja sen lainaneuvottelun hyödyllisyydestä kaikki antoivat viitosen. Tämä osoittaa, että haasteellisimmat teemat olivat opiskelijoiden mielestä yleensä myös hyödyllisimpiä, mikä on luonnollista motivoituneen opiskelijan näkökulmasta, sillä vaikeammassa teemassa on myös enemmän uutta opittavaa. Opiskelijoiden avoimista vastauksista kävi ilmi, että kirpputoriteeman roolipeli koettiin mukavaksi, sillä opiskelija sai kohdata erityyppisiä asiakkaita. Työnhakuteema auttoi opiskelijoita esim. hakuasiakirjojen työstämisessä, kun taas kiinteistönvälittäjäteeman yhteydenottotehtävä vaati opiskelijoilta paljon rohkeutta. Opastusteeman vaikeimpana osana pidettiin roolipeliä, jossa opiskelija joutui toimimaan oppaana museossa, ja kokonaisuudessaan pankkiteema koettiin vaikeimmaksi.

Palautekyselyn toisen osan kysymysten kautta haluttiin selvittää, kuinka mielenkiintoisia, haastavia ja hyödyllisiä eri tehtävätyypit opiskelijoiden mielestä olivat. Tehtävätyypit, joihin piti ottaa kantaa, olivat opintokäynnit, käytännön tehtävät, teoreettiset tehtävät, yhteydenotot sekä sanasto- ja kielioppitehtävät. Kaikki opiskelijoiden antamat numerot olivat kolmosista viitosiin, eikä vastausten perusteella voi tehdä selkeitä johtopäätöksiä siitä, mitkä tehtävätyypit olivat mielenkiintoisimmat, vaikeimmat tai hyödyllisimmät. Vastausten perusteella näytti kuitenkin siltä, että kaikki tehtävätyypit olivat opiskelijoiden näkökulmasta melko mielekkäitä.

Kyselyn viimeisessä osassa kysyttiin ohjauksesta. Johdantovideot olivat kaikkien opiskelijoiden mielestä melko hyödyllisiä. Kaikki opiskelijat antoivat niistä nelosen, mikä kuitenkin osoittaa, että niiden toteutuksessa olisi vielä kehitettävää. Opiskelijoiden oli ehkä osittain vaikea ymmärtää kaikkia tehtäviä vain johdantovideon ja nettisivujen ohjeiden perusteella. Heillä oli tosin mahdollisuus kysyä selvennystä annettuihin ohjeisiin myös sähköpostitse, mutta opiskelijat käyttivät vain harvoin tätä tilaisuutta hyväkseen.

Kysyttiin myös opettajien antamasta palautteesta. Väittämien mukaan opettajien antama palaute oli hyödyllistä, riittävää, riittävän henkilökohtaista tai oikeudenmukaista. Kaksi opiskelijaa oli kaikkien väittämien kanssa täysin samaa mieltä, ja yksi opiskelija melko samaa mieltä kaikkien väittämien kanssa. Opiskelija, joka oli vain melko samaa mieltä edellä mainittujen väittämien kanssa, olisi toivonut lisää palautetta roolipelisuorituksistaan saadakseen selkeämman käsityksen sekä edistymisestään että kehittämistarpeistaan.

Ne kolme opiskelijaa, jotka suorittivat koulutuksen loppuun, osallistuivat seitsemännessä roolipelissä radiohaastatteluun, jossa he samalla antoivat suullista palautetta koulutuksesta. He kertoivat alussa jotakin taustastaan, mutta 10–15 minuutin pituisten haastattelujen painopiste oli siinä, että opiskelijat kertoivat Uraohjukset-koulutuksesta ja omista mielipiteistään siitä. Opiskelijat olivat haastatteluhetkellä opiskelleet suomen kieltä noin kaksi vuotta, ja he kokivat, että Uraohjukset-koulutus oli erilainen verrattuna heidän aikaisempiin suomen kielen opintoihinsa. He mainitsivat, että tämä koulutus vaati enemmän itsenäistä työtä ja oma-aloitteisuutta, koska kurssiin ei kuulunut perinteistä lähiopetusta. Kieliopin osuus oli pienempi, kun taas käytännön tehtäviä oli enemmän. Kurssin hyvistä puolista mainittiin mm. sanavaraston kartuttaminen, tutustuminen uusiin ihmisiin ja verkostoituminen. Opiskelijat kertoivat myös saaneensa enemmän rohkeutta ottaa yhteyttä vieraisiin suomenkielisiin ihmisiin, koska Uraohjukset-kurssin aikana he joutuivat tekemään sen monta kertaa. Varsinkin puhelinsoitot jännittivät alussa, koska tilannetta ei voinut ennakoita eikä olla etukäteen varma siitä, ymmärtääkö

tuntematonta henkilöä, joka saattaa puhua esim. opiskelijalle tuntematonta murretta. Yksi haastateltavista kuitenkin sanoi, että juuri yhteydenotot olivat kurssin paras osa, mikä osoittanee hänen korkeaa motivaatiotaan oppia toimimaan suomen kielellä suomalaisessa yhteiskunnassa. Sama opiskelija oli myös sitä mieltä, että hänen kielitaitonsa kehittyi monipuolisesti kurssin ansiosta.

Haastatteluissa opiskelijat kehuivat koulutuksen nettisivuja sekä opettajilta saatua palautetta. He kertoivat kokeneensa roolipelit autenttisina ja realistisina tilanteina, jotka olivat sekä hauskoja että myös haasteellisia. Yksi opiskelija kertoi jännittäneensä erityisesti haastatteluja (työnhakijan sekä radiohaastateltavan rooleissa), koska niissä oli erityisen tärkeää muistaa sanat ja ymmärtää kysymykset pystyäkseen vastaamaan sopivalla tavalla. Hän mainitsi, että esimerkiksi kirpputoriteeman roolipelissä oli helpompaa näyttää jotakin konkreettista esinettä, jos oli unohtanut sen nimen. Hän koki kuitenkin onnistuneensa hyvin myös haastatteluissa, mikä varmasti kasvatti hänen luottamustaan omaan kielitaitoonsa ja kykyihinsä. Roolipelit toimivat tilaisuuksina näyttää, mitä opiskelijat olivat oppineet tehtävien ja ennakkomateriaalien kautta. Yksi haastateltavista mainitsikin, että oppiminen tapahtui ennen roolipeliä. Opiskelijat totesivat käyttäneensä paljon aikaa kurssin suorittamiseen, ja olivat sitä mieltä, että he olivat tehneet työtä vähintään viiden opintopisteen verran (n. 135 h) ja ehkä enemmänkin. Koulutus oli opiskelijoiden mielestä käytännönläheinen ja se oli antanut heille uusia kokemuksia ja hyödyllisiä taitoja.

Kehitysideoina mainittiin, että koulutuksessa olisi voinut olla enemmän kanssakäymistä ryhmän muiden opiskelijoiden kesken esim. niin, että olisi saanut nähdä toisten roolipelejä tai lukea muiden tehtävät. Tällä tavalla opiskelijat olisivat voineet oppia enemmän myös toisiltaan. Yksi opiskelija olisi toivonut jonkin verran lähiopetusta roolipelipäivien lisäksi. Vapaus päättää itse opiskelun ajankohdasta ja tavoista koettiin pääasiassa positiivisena asiana, mutta yksi opiskelija olisi halunnut tarkempaa ohjausta ennen opintokäyntejä. Muuten tehtävien ohjeet olivat opiskelijoiden mielestä yleensä hyvin selkeät. Samoin mahdollisuus kysyä sähköpostitse lisätietoja, jos oli epävarma jostakin yksityiskohdasta, oli heille tuttua. Koulutuksen suorittaminen vaati kuitenkin itseohjautuvuutta ja motivaatiota.

10.4 Pohdinta

Uraohjukset-koulutuksen tulokset osoittavat, että tämän tyyppinen kielikoulutus soveltuu korkeasti koulutetuille maahanmuuttajille, joilla on korkea motivaatio parantaa kielitaitoaan, oppia ammattisanastoa sekä luoda uusia verkostoja suomalaisessa yhteiskunnassa. Osallistujien antaman palautteen perusteella on tarkoitus kehittää roolipelikonseptia vielä Urareitti-hankkeen puitteissa niin, että roolipelit voitaisiin toteuttaa useamman opiskelijan ollessa samanaikaisesti läsnä. Tämä helpottaisi ryhmäytymisprosessia, mikä voi olla tärkeä tekijä myös motivaation kannalta. Ryhmään kuulumisen tunne voi myös antaa lisää motivaatiota kielen oppimiseen. Jos koko ryhmä olisi yhtäaikaisesti paikalla jokaisena roolipelipäivänä, sen yhteydessä voitaisiin myös tarjota ryhmälle jonkin verran yhteistä opetusta ja ohjausta seuraavaan teemaan. Tämä auttaisi myös niitä opiskelijoita, joille ohjeiden ymmärtäminen vain nettisivuston kautta on haasteellista. Kun roolipelikonseptia kehitetään tähän suuntaan, se myös mahdollistaa roolipeliin toteuttamisen erillisinä tapahtumina ennakotehtävineen suuremmisakin maahanmuuttajaryhmissä perinteisen kielenopetuksen ohella. Tärkeimpinä hyötyinä voitaneen pitää ammattisanaston oppimista sekä aitoja viestintätilanteita suomalaisen työelämän edustajien kanssa. Konsepti soveltuu parhaiten maahanmuuttajille, joiden kielen lähtötaso on noin A2-B1, koska edellytyksenä on, että opiskelijat pystyvät ymmärtämään tehtävien ohjeet kohdekielellä.

ja kommunikoidaan opittavalla kielellä myös tuntemattomien ihmisten kanssa ammatillisessa ympäristössä. Tärkeintä on kuitenkin se, että opiskelijalla on runsaasti sisäistä motivaatiota oppia kieltä ja rohkeutta kokeilla uusia asioita.

LÄHTEET

Hanne, H. 2005. Aikuinen maahanmuuttaja vieraan kielen opiskelijana. Pedagoginen seminaarityö. Oulun yliopisto. Saatavissa: <http://www.edu.oulu.fi/homepage/ktloped/pedsem/lv2005/hhsem/hhsem.htm>. Viitattu: 25.3.2017

Salovaara, H. 2004. Motivaatiota oppimisessa. Teoksessa: Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintätekniikan pedagogiseen käyttöön. Suomen virtuaaliyliopisto. Saatavissa: http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_4/motivaatio.htm Viitattu: 25.3.2017

Urareitti 2017. Hankkeen nettisivut. Saatavissa: <http://www.hamk.fi/tyoelamalle/hankkeet/urareitti/hankkeen-esittely/Sivut/default.aspx> Viitattu: 8.4.2017

Vaasan yliopisto 2013. Kielen oppiminen ennen kaikkea kiinni maahanmuuttajan omasta motivaatiosta. Yliopiston kotisivuilla 26.11.2013 julkaistu artikkeli. Saatavissa: <http://www.uva.fi/fi/news/kotoutuminen/> Viitattu: 19.3.2017

Watson, F. 2016. Motivation – What is it? Artikkelijulkaistu 5.1.2016. Saatavissa: <http://www.opusstaff.com/motivation-what-is-it/> Viitattu: 25.3.2017

KORKEAKOULUOPETTAJAN MOTIVAATIO

11. MOTIVAATIO ORGANISAATIOMUUTOKSEEN

Tradenomikoulutuksen virtualisointi Centria-ammattikorkeakoulussa

KTT Marko Forsell, KTT Marko Ovaskainen

11.1 Johdanto

Muuttuva toimintaympäristö haastaa myös organisaatioita muutoksiin. Organisaatioiden tulisi jatkuvasti tarkastella omaa toimintaansa ja sen vastaavuutta eri sidosryhmien tarpeisiin ja odotuksiin, sekä pyrkiä mahdollisuuksien mukaan jo proaktiivisesti tai ainakin riittävän nopeasti reagoivasti vastaamaan omilla muutoksillaan muuttuvien olosuhteiden mahdollisuuksiin ja haasteisiin.

Van de Ven ja Poole (1995) esittävät organisaatiomuutostutkimukselle neljän kategorian typologian: elinkaarimallit, teleologiset mallit, evoluutiomallit ja dialektiset mallit. Weick ja Quinn (1999) esittävät jaon episodisiin ja jatkuviin muutoksiin. Voidaan todeta, että edellä olevat jaottelut näkevät muutoksen itsessään joko substanssina, ts. jonakin joka on todellisesti olemassa, tai prosessina, ts. jonakin, joka tapahtuu jatkuvasti (Van de Ven & Poole 2005).

Muutos kuvaa jotakin, joka tapahtuu organisaatiossa ja sitä kautta sen yksilöissä. Näin ollen muutos on jotain jatkuvasti meneillään olevaa (so. jatkuva prosessi) ja sillä on organisaation kannalta aina jokin tavoitetila, toisin sanoen se on teleologinen. Organisaatiolla ja sen jäsenillä on kaksi vastakkaista tapaa suhtautua muutokseen: joko se tehdään tai sitä vastustetaan. Näin ollen organisaatio ja sen jäsenet joko tekevät töitä muutoksen puolesta tai sitä vastaan. Organisaatio joko haluaa tehdä asioita toisin ja antautuu sille, että nykyinen tapa ei toimi; tai organisaatio pitää kiinni vanhasta ja pyrkii muuttamaan olosuhteita siten, ettei sen tarvitsisi muuttua.

Jotta muutos lähtee käyntiin, täytyy muutostarve tunnistaa. Vasta tämän jälkeen organisatiossa toimivat ihmiset pystyvät vertaamaan odotettavia hyötyjä mahdollisiin menetyksiin. Kolmantena askeleena organisaation täytyy uskoa kykyihinsä toteuttaa muutos. Hyödylliseen muutokseen kuuluu luonnollisesti organisaation jäsenten kyky nähdä itsensä osana muuttunutta maailmaa. Kuten Chen ja Miller (1994) ehdottavat, nämä toimivat peräkkäisinä ”portteina” onnistuneessa muutoksessa. Ensiksi muutostarve on tunnistettava. Toiseksi täytyy pystyä näkemään hyödyt eli valenssi. Kolmanneksi organisaatiossa täytyy olla odotusarvo siitä, että muutoksen tekeminen on arvokkaampaa kuin tekemättömyys.

Tässä artikkelissa valitsemme tarkastelukulmaksi motivaation organisaation ja sen muodostavien yksilöiden tasolla. Pyrimme löytämään tekijöitä, joiden kautta motivoida organisaation muutos. Chen ja Miller (1994) tutkivat strategisten valintojen tekemistä organisaatiossa odotusarvoteorian kautta. Myös me hyödynnämme Vroomin odotusarvoteoriaa samantyyppisesti. Tavoitteena on tunnistaa muutoksen antamaa hyötyä organisaatiolle ja sen yksilöille (valenssia). Toisaalta pyritään tarkastelemaan niitä tekijöitä, joiden kautta organisaatio ja sen yksilöt kokevat voivansa toteuttaa muutoksen (odotusarvoa onnistumiselle). Jokaisen muutoksen lähtökohtana toimii muutoksen tarpeen tunnistaminen ja tunnustaminen, joten muutoksen tarpeen näkyväksi tekeminen toimii keskeisenä muutosprosessin lähtölaukauksen tekijänä.

11.2 Motivaatio ja odotusarvoteoria

Muutoksen ytimessä vaikuttaa hyväksyminen. Muuttuaksemme meidän täytyy päästää irti jostakin, jotta jokin toinen olemistapa tai toiminta voi ottaa paikkansa. Meidän täytyy antautua. (Safran & Muran 2003, 69–70.) Muutoksen paradoksaalinen olemus on siinä, että sitä täytyy haluta, ja ennen kuin voi haluta jotain, täytyy nähdä tässä hetkessä jotain moitittavaa, joka voisi olla tulevaisuudessa paremmin. Muutoksen perimmäisenä ajurina on yksilön halu tai motivaatio muuttua ja tätä kautta muuttaa ajatteluaan sekä toimintaansa. Kuinka motivoitua hyväksymään ja antautumaan, jotta muutos voi tapahtua? Joskus ajatusten muuttaminen on helpompaa tehdä ensin muuttamalla toimintaa, ja tätä kautta oppimalla ajattelemaan toisin.

Motivaatio käsitteenä on haastava. Motivaatio on yleisellä tasolla haluamista (Baumeister 2016, 1), mutta kuitenkin on vaikea löytää yleisesti hyväksyttävää määritelmää siitä, mitä motivaatio on (Safran & Segal 1990, 49). Alun perin motivaation ajateltiin olevan yksistään vastuussa ihmisen ajatuksista. Ihmisen perustarpeita pidettiin universaaleina ja niille pyrittiin löytämään erilaisia luokitteluja. (ks. esim. Etzioni 1968; Latham & Pinder 2005; Baumeister 2016.) Nytemmin tunnustetaan motivaation toimivan yhdessä muiden tekijöiden, kuten kognition, tunteiden ja tottumusten kanssa (Gollwitzer & Oettingen 2015). Motivaation käsitteen kautta pyritään esittämään ainakin kahta asiaa. Ensinnäkin sillä pyritään kertomaan, miksi joku poikkeaa totutusta käytöksestä. Toinen käyttötapa on käyttää motivaatiota selittämään toimintaa; kertomaan tavoitteista, erilaisista voimista ja tarpeista, jotka ohjaavat ihmisen käytöstä. Molemmat näistä käyttötavoista liittyvät toisiinsa. (Safran & Segal 1990, 49–50; Baumeister 2016, 2.)

Motivaatioteorian tulee tarjota ensinnäkin vastaus kysymykseen mitä, eli antaa lista tai taksonomia olotiloista ja tuloksista, joita ihmiset haluavat. Toiseksi tulisi selvittää, kuinka halut kootaan, kun motivaatio yhdistyy kognitioon, tunteeseen ja käyttäytymiseen. (Kruglanski 2015.)

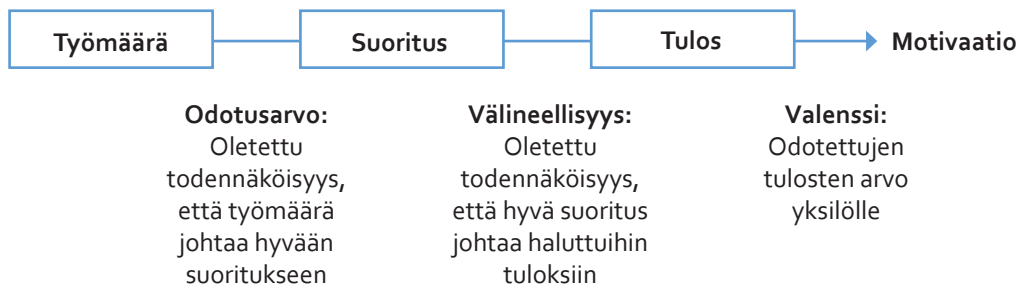
Työntekijöiden suoritusta pidetään vahvasti riippuvaisena kyvykkyydestä ja motivaatiosta. Johtajan ensisijaiseksi tehtäväksi näin ollen tulee organisaatiossa ensinnäkin huolehtia kyvykkäiden ihmisten palkkaamisesta ja kyvykkyyden ylläpidosta, ja toiseksi hänen tulee huolehtia motivaation aikaansaamisesta ja ylläpidosta. Muun muassa näistä syistä motivaatiota pidetään yhtenä tärkeimmistä tutkimusaiheista organisaatioteorioiden piirissä. (Ambrose & Kulik 1999, 231.)

Erityisen tärkeää johtajalle on tunnistaa työmotivaatio. Motivaation tiedetään olevan sisäistä ja ulkoista, ja se näkyy jollakin tavalla työn tuloksissa. Motivaatio sinänsä on abstrakti rakenne, jota ei voida suoraan mitata, mutta sen manifestoituminen voi näkyä asenteissa tai käytöksessä.

Johtamiskirjallisuudessa Maslow’n tarvehierarkia on arkkityyppi motivaatioteorioista. Maslow esittää ihmisen tarpeisiin liittyvän hierarkiensa ja kertoo, että ihminen tyydyttää ensin alemman tason tarpeensa ennen kuin pyrkii tyydyttämään korkeammalla olevia tarpeitaan. Muita tarveteorioiksi laskettavia teorioita ovat Herzbergin motivaatio- ja hygieniateoria sekä McClellandin suoritusmotivaatioteoria. Prosessiteorioista yleisesti mainitaan Vroomin odotusarvoteoria, Adamsin tasapainoteoria ja Locken päämääräteoria. (Hitt, Miller & Colella 2009.)

Tässä artikkelissa keskitymme erityisesti odotusarvoteoriaan, jonka mukaan motivaatio riippuu saatavan palkkion odotusarvosta. Teorian mukaan motivaatiota määrittävät kolme tekijää:

odotukset, välineellisyys ja valenssi. Kuviossa 1 esitetään teorian havaintoyksiköt. Perusajatuk-
sena mallissa on, että aktorin tehdessä tietyn työmäärän, sillä on odotusarvona jonkinlainen
suoritusaso. Tämän suoritusason odotetaan riittävän johonkin tulokseen. Valenssi puolestaan
kertoo, miten paljon ihminen haluaa palkkiota, joka on tuloksena onnistuneesta suorituksesta.
Keskeistä aktorille on verrata valenssia työmäärään. Jo esimerkiksi Lawler ja Suttle (1973)
löysivät siihenastisia merkittävimpiä tutkimustuloksia kootessaan evidenssiä mallin puolesta.
Lawler kuitenkin halusi enemmän todisteita odotusarvon ja motivaation välisestä kausaalisuh-
teesta (Miner 2005, 100).



KUVIO 1. Vroomin odotusarvoteoria

Valenssi määrittää aktorin suhtautumisen tulosta kohtaan. Valenssi kuvaa tuloksen tärkeyden, houkuttavuuden, haluttavuuden sekä odotetun tyydytyksen tason. On otettava huomioon, että valenssi voi olla positiivinen, neutraali tai negatiivinen. Kun valenssi tulkitaan houkuttavuudeksi, haluttavuudeksi tai odotetuksi tuloksiksi, pystytään selittämään paremmin muutoksia kuin nimeämällä se vain tärkeäksi. (Van Erde & Thierry 1996.)

Välineellisyys määritellään siten, että siinä verrataan keskenään tuloksia sekä aktorin todennäköisyyttä saavuttaa erilaisia tavoitteita (Van Erde & Thierry 1996). Välineellisyysellä on kahden tasoista tuloksia. Ensimmäisen tason välineellisyys on suhteessa suoritusasteeseen, eli verrataan työmäärää ja saavutettua suoritusastea. Toisen tason muodostaa työmäärän suhde saavutettuihin tuloksiin tai tarpeiden täyttymiseen. Toiminnalla saadaan siis aikaiseksi useita erilaisia tuloksia. Toiset näistä ovat toivottavia, toiset yhdentekeviä ja toiset taas vältettäviä. Schwab [1979] ym. osoittivat optimaalisen määrän tuloksia olevan 10–15, ja tätä pienemmät tai suuremmat määrät laskivat motivaatiota. (Van Erde & Thierry 1996.)

Odotusarvo on subjektiivinen todennäköisyys sille, että jokin työmäärä johtaa tiettyyn suoritusasteeseen. Käytännössä odotusarvoa pidetään suhteena tai korrelaationa toiminnan ja suoritusasteen välillä. Motivaatio syntyy siis yhteisvaikutuksena valenssin, työmäärän sekä suorituksen odotusarvoista. Tulee pitää mielessä, että toiminnoista syntyy useanlaisia tuloksia, positiivisia, negatiivisia ja neutraaleja, ja motivaatio on summa kaikista näistä tuloksista.

Odotusarvoteoria on kerännyt myös huomattavasti kritiikkiä. Cullen (1997) esittää vahvasti, että koko tarveperustainen motivaatiotutkimus nojaa virheelliseen tietämykseen, joka syntyi Maslowilla 1900-luvun alkupuoliskolla kädellisten apinoiden tutkimuksessa. Cullenin mukaan nämä samat tarveperhaiset ajatukset ovat Porterin ja Lawlerin [1968] odotusarvoteoriassa. Vroomin [1964] malli ei itsessään sisällä näitä tarveperhaisia piirteitä. Ambrose ja Kulik (1999) omassa tutkimuksessaan toteavat odotusarvoteorian saavuttaneen kypsän teorian merkit ja että suurimmat kysymykset sen parissa on ratkaistu. Teoria itsessään selittää osin variaatiota,

mutta esimerkiksi valenssi itsessään selittää lähes yhtä paljon kuin valenssi ja välineellisyys yhdessä. Ambrose ja Kulik nostavatkin yhdeksi mielenkiintoisimmista uusista tutkimussuunnista odotusarvoteorian käyttämisen organisaatiokäyttäytymisen tutkimuksessa, kuten Chen ja Miller (1994) ovat tehneet strategisen päätöksenteon yhteydessä. Tässä tutkimuksessa pyrimme ottamaan askeleita tähän suuntaan ja selittämään organisaatiomuutoksen onnistumista erityisesti juuri odotusarvoteorian pohjalta.

11.3 Tutkimusmenetelmä

Seuraavassa pyrimme tunnistamaan keskeisiä seikkoja Centria-ammattikorkeakoulun liiketalouden tradenomikoulutuksen virtualisoinnista, joka oli merkittävä muutosprosessi. Muutoksen tavoitteena oli toteuttaa tradenomitutkintoon tähtäävää monimuotokoulutusta hyvin voimakkaasti verkossa. Tämä suuri muutosprosessi toteutettiin nopeassa tahdissa ja sen lopputuloksena Centria-ammattikorkeakouluun Kokkolaan saatiin toimiva liiketalouden alan virtuaalikoulutus.

Van de Ven ja Poole (2005) esittävät organisaatiotutkimukseen nelikentän, jossa yhtenä akselina toimii epistemologia ja toisena ontologia. Ontologinen akseli kehottaa tähdentämään, tunnistetaanko organisaatio jonakin konkreettisena asiana vai nähdäänkö organisaatio pikemminkin prosessin tuloksena. Epistemologia selkeyttää tutkijoiden menetelmällistä valintaa, ts. tutkitaanko muutosta erilaisten muuttujien kautta vai pyritäänkö muutosta tutkimaan prosessina. Tässä tutkimuksessa olemme valinneet näkökulman, jonka mukaan organisaatio nähdään pikemminkin erilaisten prosessien tuloksena, ja käytämme tutkimustapana prosessinarratiivia (Van de Ven ja Poolen mukaan lähestymistapa III). Tässä lähestymistavassa organisoinnin prosessia tutkitaan kertomalla, mitä kollektiivissa tapahtuu ajan myötä. Maailman oletetaan muodostuvan erilaista prosesseista ja tällöin tutkitaan kysymyksiä kuten: miten ymmärrys, ristiriidat tai työntekeminen kehittyvät ja muuttuvat ajan myötä.

11.4 Case-tapauksen kuvaus

Centria-ammattikorkeakoulu on tarjonnut liiketalouden alan tradenomikoulutusta Kokkolassa jo ammattikorkeakoulujen syntyvaiheista 1990-luvulta lähtien. Jo varhain Centriassa (aikaisemmin Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu) alettiin panostaa myös verkko-oppimisen kehittämiseen, ja Centriassa toimiva AVERKO on varsin tunnettu ja tunnustusta saanut verkko-oppimisen kehittäjä.

Jo 2000-luvun alkuvuosina heräsi myös keskustelua pilottimaisesta kokeilusta, jossa liiketalouden koulutusta siirrettäisiin painokkaasti myös koko tutkinnon suorittamisen tasolla verkkoon. Aika ei kuitenkaan ollut tuolloin kypsä, eikä teknistä tai henkistä valmiutta tämän mittakaavan koulutuksen virtualisointiin ollut. Vasta vuoden 2015 syksyllä, suhteellisen nopean mutta varsin tarkkaan harkitun ja suunnitellun prosessin seurauksena, käynnistettiin aivan uudenlainen lähes täysin verkon välityksellä toteutettava liiketalouden monimuotokoulutus.

Opettajille voimakkaasti verkkopainotteisen koulutuksen suunnittelu ja käynnistäminen oli merkittävä ponnistus. Prosessiin liittyi suuria käytännön muutoshasteita liittyen esimerkiksi pedagogisiin ratkaisuihin, opetus- ja oppimistyökaluihin ja -ympäristöihin sekä kanssakäymiseen opiskelijoiden kanssa. Käytännön tason ohella on muistettava, että muutosprosessin taustalla oli huomattava määrä strategisen tason hasteita ja toimenpiteitä. Kysymys oli myös kulttuurisella tasolla syvällisestä muutosprosessista, joka ulottui artefaktitason ohella kulttuu-

rin pintakerrosten alle, ja prosessissa jouduttiin haastamaan myös aikaisempia arvoja ja uskomuksia siitä, mitä tradenomikoulutus on tai mitä se voisi olla ja jopa mitä sen pitäisi olla. (vrt. Schein 1990.)

Seuraavassa tarkastelemme ja pohdimme tapahtunutta muutosprosessia ja siihen liittyneitä tekijöitä opettajien motivaation ja motivoimisen näkökulmasta. Tarkastelun teoreettisena lähtökohtana on aiemmin tässä artikkelissa esitelty Vroomin odotusarvoteoria ja siihen liittyvät elementit. Tarkastelu on jaettu siten, että ensin keskitytään erityisesti muutostarpeen tunnistamiseen. Tämän jälkeen edetään tarkastelemaan tarkemmin erityisesti muutoksen hyötyjen tunnistamiseen, valenssiin ja sen kohottamiseen sekä muutoksen positiivisen odotusarvon kasvattamiseen liittyviä tekijöitä.

11.5 Muutostarpeen tunnistaminen ja määrittely

Hyvän lähtökohdan muutostarpeen tunnistamiselle ja koko muutosprosessille muodosti Centria-ammattikorkeakoulun johdon ja opettajien aktiivisuus ja ymmärrys muuttuvasta toimintaympäristöstä. Opetus- ja kulttuuriministeriön taholta kaksi voimakasta ajuria muutokselle korkeakoulukentässä ovat olleet rahoitusleikkaukset julkisen talouden vajeen seurauksena sekä rahoitusmallien muutos tulospohjaiseksi. Lisäksi ministeriö painottaa omissa tulevaisuuden visioissaan voimakkaasti digitalisaatiota opetuksessa. Koulutuksen vetovoiman ja oppimisen tulevaisuuden tarkoituksenmukaisuuden näkökulmista koettiin myös välttämättömäksi vastata havaittuun kehitystrendiin, jossa verkko-opintojen tarjonta ja kysyntä ovat ja olivat olleet jatkuvassa kasvussa. Esimerkkejä tästä löytyi sekä ulkomailta että Suomesta, ja myös liiketalouden koulutuksessa oli jo löydettävissä vahvasti verkossa toteutettavia koulutuksia (esim. Lapin ammattikorkeakoulu, Laurea ammattikorkeakoulu). Lisäksi omilta opiskelijoilta oli Centriassa jo saatu vähintään hiljaisia signaaleja ja osin myös muuta palautetta tarpeesta lisätä koulutustarjontaa verkossa. Tämä yhdistettynä siihen, että elämäntapamme ylipäättään näyttää olevan siirtymässä yhä enemmän verkkoon johti siihen, että Centria halusi olla kehityksessä mukana. Lisäksi panostaminen verkko-oppimiseen nähtiin myös keinona turvata kilpailuasemaa koulutusmarkkinoilla, tukea maantieteellisen markkina-alueen laajentamista ja uusien kohderyhmien saavuttamista.

Edelliseen liittyen Centria-ammattikorkeakoulun johdossa kartoitettiin strategisia mahdollisuuksia ja tehtiin sen mukaisia päätöksiä. Strategisiin päätöksiin liittyi esimerkiksi vahvan digitalisaatiovision ja -strategian muodostaminen ja viestittäminen henkilöstölle. Tähän kytkeytyen alettiin myös vahvasti korostaa digitaalisen ympäristön vaatimia kompetensseja, ja ryhdyttiin myös konkreettisiin kehitystoimenpiteisiin digityökalujen käyttöönottamiseksi, henkilöstön digiosaamisen kehittämiseksi, digiajan pedagogisten ratkaisujen edistämiseksi jne. Visioksi ja tavoitteeksi otettiin kehittää henkilöstölle kyvyt ja valmiudet kouluttaa ammatilaisia, joilla on digitaalisen yhteiskunnan ja digitalouden edellyttämät tiedot ja taidot.

Voidaan perustellusti väittää, että edellä mainitut koko ammattikorkeakoulun tason toimenpiteet olivat ratkaisevan tärkeitä opettajakunnan motivaatiolle lähdetessä kehittämään ja toteuttamaan uutta liiketalouden digipainotteista koulutusta. Tehdyt strategiatason linjaukset yhdistettyinä vahvaan panostukseen henkilöstön digivalmiuksien kehittämiseen (koulutus, henkilökohtainen ohjaus ja tuki yms.) sekä digitaalisen infrastruktuurin ja laitteiston kehittämiseen, ulottuen myös opettajien henkilökohtaisiin työvälineisiin, antoivat vahvan signaalin muutostarpeesta ja työnantajan (ammattikorkeakoulun) sitoutumisesta muutokseen. Yhteisesti koettu tarve uudentyypiseen tulosorientoituneeseen toimintaan avitti muutoksen välttämättömyyden hyväksymistä.

Edelliseen liittyen voidaan myös todeta, että onnistunut muutosjohtaminen, jota voidaan tarkastella esim. John P. Kotterin (1995, 1996) tunnetun kahdeksanvaiheisen prosessimallin kautta, on tärkeä muutosmotivaatioon vaikuttava tekijä. Myös Vroomin odotustarveteorian näkökulmasta, muutosjohtamisella voi olla ratkaiseva merkitys jo muutostarpeen laajalle tunnistamiselle ja hyväksynnälle muutosprosessin kriittisissä alkuvaiheissa (vrt. Kotter 1996).

Organisaatiotason linjaukset ja toimenpiteet loivat siis hyvän pohjan muutoksen toteutuksen suunnittelulle, koulutusohjelmataason keskusteluille ja käytännön muutostoimenpiteiden aloittamiselle. Tärkeänä muutostarpeen tunnistamista ja hyväksymistä edistäneenä toimenpiteenä voidaan mainita myös muutosmyönteisten opettajien hakeminen mielipidejohtajiksi, joiden kautta saatiin levitettyä rohkeaa ja positiivista ilmapiiriä ja kokeiluhenkeä. Koulutusohjelmata-solla käytiin runsaasti yhteistä keskustelua, jossa käytiin läpi erilaisia ulkoisia ja sisäisiä muutostarpeita, mahdollisuuksia ja uhkia. Lisäksi haettiin oppia ja rohkaisua benchmarking-tyyppisistä aktiviteeteista yhteistyössä laaja-alaista tutkintotason verkko-oppimista jo toteuttaneiden ammattikorkeakoulujen kanssa. Yhteisen työn kautta kehitettiin edelleen opetussuunnitelmaa ja opetuksen toteutussuunnitelmaa, keskusteltiin verkossa opettamisen teknisistä ja pedagogisista ratkaisuista, käytiin läpi tiimi- ja yksilötason kehitystarpeita ja tuen tarpeita, hankittiin koulutusta ja kouluttauduttiin jne. Kaiken tämän pohjalta sekä kollektiivinen että yksilöllinen ymmärrys muutostarpeesta ja muutoksen väistämättömyydestä vahvistui. Yhteiseksi visioksi liiketalouden opettajatiimissä määriteltiin, että pystymme nousemaan nopeasti tunnistetuksi ja tunnustetuksi liiketalouden alan verkkokouluttajaksi.

11.6 Valenssin muodostuminen ja muutoksen positiivisen odotusarvon kohottaminen

Valenssin syntyminen muutokselle organisaation tai siellä työskentelevän yksilön tasolla on monimutkainen kysymys. Case-tapauksessa voidaan strategisella tasolla todeta, että edellä kuvatut organisaation muutoslinjaukset ja niiden viestittäminen olivat tärkeässä roolissa yhteisen ja yksilöllisen muutostarpeen ja muutosymmärryksen luomisessa. Tämä voidaan nähdä myös ratkaisevan tärkeänä valenssiin vaikuttavana tekijänä, sillä ymmärrys muutoksen välttämättömyydestä kasvattaa sen koettua arvoa. Myös koulutusohjelmatasolla onnistuttiin viestittämään muutoksen tärkeyttä ja arvoa sekä vaikuttamaan eri kulttuurillisilla tasoilla muutos-asenteisiin. Yhteisten keskustelujen ja kollektiivisen kehittämisen kautta kaikkien ymmärrys kokonaisuudesta ja sen mahdollisuuksista lisääntyi. Samalla usko onnistumismahdollisuuksiin kasvoi ja levisi, eli muutoksen valenssi ja positiivinen odotusarvo kohosivat. Tämä kaikki lisäsi sekä tiimin että sen yksilöiden motivaatiota ja uskoa lähteä toteuttamaan käytännön muutosprosessia systemaattisesti ja pitkäjänteisesti.

Kokonaisuutena tärkeä menestystekijä tarkasteltavassa muutoksessa oli osallistava ja osallistuva lähtökohta sen suunnittelulle ja toteutukselle. Kaikki kokopäiväiset liiketalouden opettajat saivat mahdollisuuden osallistua, heitä rohkaistiin mukaan suunnitteluun, ja koulutuksen toteutusta ja kehitystoimenpiteitä lähdettiin viemään yhdessä laajana rintamana eteenpäin. Kaikille annettiin mahdollisuus ilmaista näkemyksiään ja mielipiteitään, mutta myös muutokseen liittyviä pelkoja. Tämä loi pohjaa tarvittavien kehitys- ja tukitoimenpiteitä suunnittelulle ja kehittämiselle, kasvatti taisteluhenkeä ja mahdollisti sen, että muutoksesta tuli opetushenkilöstölle ”meidän juttu” eikä pahimmillaan heikosti sisäistetty ja vastentahtoisesti toteutettu ”johdon juttu”. Tuloksena saavutettiin tilanne, jossa kaikki näyttivät haluavan kehittää uutta koulutusta yhdessä ja erikseen osoittaen sitoutumista ja motivaatiota sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla.

Avoimet keskustelut sekä ajatusten ja kokemusten vaihto olivat case-tapauksessa tietoisesti valittuja lähtökohtia muutossitoutumisen ja -motivaation kasvattamiseen sekä muutoksen onnistuneen läpiviennin tukemiseen. Muutosilmapiiriä tukevia tekijöitä olivat myös erilaiset pienet ja suuremmat kokeilut, onnistumisten ja mahdollisten epäonnistumisten jakaminen ja analysointi sekä jatkuva dialogi. Vroomin odotusarvoteorian näkökulmasta voidaan väittää, että em. tekijöillä oli muutostilanteessa tärkeä vaikutus opettajien valenssin ja muutoksen odotusarvon kokemiseen ja sitä kautta halukkuuteen ja motivaatioon kehittää koulutusta eteenpäin ja samalla ”elää” uutta yhteistä visiota. Myös koulutusohjelman johdon tasolla pyrittiin tietoisesti rohkaisemaan opettajia kokeilemaan uusia asioita, näyttämään johdon sitoutumista ja mielenkiintoa, ja panostamaan positiiviseen ja eteenpäin pyrkivään ilmapiiriin, jossa opitaan jatkuvasti uutta. Riskejä sai ottaa, ja niitä haluttiin harkitusti myös otettavan. Lisäksi pyrittiin ilmapiiriin, jossa mahdollisista epäonnistumisista ei tarvitsisi tuntea syyllisyyttä, vaan niitä käsiteltäisiin oppimiskokemuksina. Valenssia ja muutoksen positiivista odotusarvoa henkilöstölle nosti myös se, että jo edellä kuvatulla tavalla työnantajaorganisaatio tarjosi riittävää tukea uusien asioiden kehittämiseen ja henkilöstön itsensä kehittämiseen sekä teki myös tarvittavia investointeja infrastruktuuriin ja opetushenkilöstön digityövälineisiin.

Case-tapauksen työyhteisössä sisäinen motivaatio itsensä kehittämiseen on opetushenkilöstöllä korkea, mikä oli hyvä lähtökohta muutokselle. Tällöin nimittäin jo se, että henkilöstölle tarjottiin uusia mahdollisuuksia päästä toteuttamaan itseään opettajina, todennäköisesti kohotti muutoksen koettua valenssia. Odotettiin ja uskottiin, että ponnistelemalla saavutetaan jotain uutta, ja prosessin aikana kertyvällä uudella osaamisella, ammattitaidon kehittymisellä ja onnistumisten kokemuksilla oli subjektiivista arvoa opettajille. Kokemus, että työnantaja tarjoaa resursseja ja todellisia mahdollisuuksia kehittämiseen, oli siten merkittävä tekijä motivoimaan lähtöä uudelle kehittymispolulle. Esimerkiksi yhteiset ja yksilölliset opettajien koulutusmahdollisuudet ja uusi tukihenkilöstö olivat myös sikäli tärkeitä tekijöitä, että ne vähensivät epäonnistumisen pelkoa ja lisäsivät tunnetta onnistumisen todennäköisyydestä, mikä loi hyvän pohjan kehitykselle.

Kuten Kotter (1995, 1996) korostaa, muutosprosessissa on tärkeää pystyä näyttämään edistystä ja jo lyhyen aikavälin saavutuksia. Myös odotusarvoteorian näkökulmasta voidaan väittää, että case-tapauksessa aktiivinen ja avoin positiivisten kokemusten vaihto vaikutti huomattavasti muutoksen odotusarvoon ja samalla muutoksen valenssin kokemiseen. Esimerkiksi uuden koulutuksen alkuvaiheissa, kun opettajille tuli ensimmäisiä kokemuksia verkkoympäristössä toteuttamistaan live-oppitunneista, oli motivaation ylläpitämiseksi tärkeää viestittää yhteisölle, että tunnit menivät hyvin ja sekä opettajien että opiskelijoiden kokemukset ja palautteet olivat positiivisia. Yhteistä kehittymismotivaatiota kasvatettiin tässäkin tietoisesti avoimella ilmapiirillä, jossa korostettiin tiimin jäsenten hyvien ja myös mahdollisten huonojen kokemusten levittämistä ja toinen toisilta oppimista. Ratkaisuja mahdollisiin haasteisiin ja ongelmiin haettiin aktiivisesti yhdessä, ja pyrittiin välttämään tunnetta, että kukaan jäisi mahdollisine ongelmineen yksin. Päinvastoin pyrittiin lisäämään turvallisuuden tunnetta, ja positiivinen palaute rohkaisi ja motivoi jatkamaan kehitystyötä.

Mielenkiintoista case-tapauksessa on valenssin näkökulmasta se, että mitään erityisiä taloudellisia insentiivejä tai palkitsemisjärjestelmää ei ollut kytketty kehitystyöhön. Voidaankin ajatella, että muutoksen valenssi liittyi pitkälti ajatukseen, että valveutunut, vastuullinen ja kehittymishaluinen henkilöstö, joka on sitoutunut omaan asiantuntijaorganisaatioonsa ja työhönsä, halusi toteuttaa relevantiksi kokemiaan muutoksia ja mennä asioissa eteenpäin tunnistamalla oman merkityksensä kehitystyön suuremmassa kokonaisuudessa. Tämä synnytti sisäisen

halun ja motivaation, eli yksilötason ja kollektiivisen tason kehittyminen itsessään oli valenssia omaava motivaatiotekijä. Toisaalta muutoksen arvon tunnetta edisti myös se, että tunnustettiin ulkoisen toimintaympäristön muutokset ja myös organisaation johdosta välittyi vahvasti tunne siitä, että muutokselle ei ole vaihtoehtoja. Julkisen talouden paineet saattoivat osaltaan vaikuttaa valenssiin siten, että haluttiin välttää potentiaalista negatiivista asiaa, eli käytännössä työmahdollisuuksien vähenemistä tai jopa työpaikkojen menetyistä. Samoin sopeutumalla opetus- ja kulttuuriministeriön osoittamaan tulevaisuuden suuntaan eli digitalisaatioon toteutetaan päärahoittajan toiveita.

Voidaan väittää, että case-tapauksessa motivoiva palkitsemisen tunne syntyi lähinnä sisäisistä tekijöistä, liittyen onnistumisen kokemuksiin ja mahdollisuuksiin toteuttaa itseään ja kehittää omaa työtään uudessa ympäristössä. Muutosta motivoivat siis enemmän henkilökohtainen ja kollektiivinen uudistumismahdollisuus, kehityshalu ja kokeilunhalu kuin esimerkiksi raha tai muut ulkoiset tekijät. Toisaalta taloudellisten tekijöiden merkitystä ei voida poissulkea, sillä opettajakunta ymmärsi, että muutoksella voi olla huomattavaa merkitystä organisaation kilpailukyvyille, koulutuksen vetovoimalle ja sitä kautta oman työpaikan turvaamiselle, vaikka oman ammatillisen kilpailukyvyn ja opetuskyvyn turvaaminen oli varmasti henkilöstölle myös itsearvoisen tärkeää.

Seurauksena edellä kuvatusta muutosprosessista, motivoitunut työ on johtanut onnistumisiin. Kuvatun case-tapauksen jälkeen Centria-ammattikorkeakoulussa on käynnistetty jo useita muita samantyyppisiä monimuotokoulutuksia. Myös myöhemmissä koulutuksissa kehitystä on todennäköisesti motivoinut toisaalta ulkoinen ympäristö ja paine digioppimisratkaisujen lisäämiseen, mutta toisaalta myös luontainen kehittymishalu. Myös ammattikorkeakoulun johto on osoittanut pitkäjänteistä sitoutumista monimuotokoulutusten kehitystyöhön, mikä on osaltaan antanut opetushenkilöstölle signaalin siitä, että organisaatio on tosissaan määritellyn digivision ja kehitetyn strategian kanssa. Tämä motivoi opettajien kehitystyötä, sillä panostuksella asiaan koetaan olevan pitkän aikavälin hyötyä, kun koulutuksen digitalisaatio näyttää säilyvän myös tulevaisuudessa strategisena toimintaa ohjaavana elementtinä.

Samalla on määritetöisesti jatkettu panostuksia teknisen infrastruktuurin uudistamiseen, pedagogiseen kehittymiseen ja tukipalvelujen saatavuuteen muutosta motivoivan valenssin ja positiivisen odotusarvon ylläpitämiseksi. Muutoksella on ollut jo huomattavia kulttuurillisia vaikutuksia, ja verkko-opetuksesta on nopeasti tullut normaali osa opettajien arkityötä tutkintokoulutuksissa. Näyttää siltä, että opettajakunnalla on myös laajasti halua ja motivaatiota käynnistää yhä uusia verkkopainotteisia koulutuksia ja kehittää niihin yhä monimuotoisempia verkkopohjaisia oppimisratkaisuja. Kaiken tämän mahdollistaneena merkittävänä taustatekijänä voidaan pitää onnistunutta motivointia ja siitä seurannutta opetushenkilöstön sitoutumista jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen.

11.7 Yhteenveto, johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet motivaatiota ja motivointia valitussa case-tapauksessa narratiivimaisesti, erityisesti Vroomin odotusarvoteoriaan pohjautuen. Tarkastelukohteena oli opettajien motivaatio ja motivointi Centria-ammattikorkeakoulun Kokkolan liiketalouden monimuotokoulutuksen pilottitoteutuksessa, jossa koulutus siirrettiin kyseisessä organisaatiossa ensimmäistä kertaa koko tutkinnon tasolla voimakkaasti verkkoon. Kyseessä on ollut merkittävä muutosprosessi, jonka osalta voi olla vielä liian varhaista ”juhlia lopullista voittoa” (vrt. Kotter 1995, 1996). Joka tapauksessa voidaan sanoa, että kokemukset ovat olleet positiivisia, ja

korkean muutosmotivaation ja siitä seuranneen aktiivisen tekemisen kautta on saavutettu uudenlainen toimintakulttuuri, jossa opetuksen digitalisaatio ja verkko-opetus ovat positiivisessa mielessä arkipäiväistyneet ja tulleet osaksi opettajien normaalia tutkinto-opetustoimintaa.

Kokemuksemme osoittavat, että motivaatio on käsitteenä moniulotteinen. Myös tässä tapauksessa on löydettävissä useita erilaisia tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet motivaatioon muutosprosessin aikana. Yksi keskeinen ajatus on se, että onnistuneella muutosjohtamisella ja motivaatiolla näyttää olleen case-tapauksessa positiivinen yhteys toisiinsa. Motivaatiota muutosprosessissa ovat edistäneet eritasoiset organisatoriset toimenpiteet, mukaan lukien mm. johdon sitoutuminen ja konkreettinen panostus infrastruktuuriin, välineisiin, henkilöstön koulutukseen ja tukipalveluihin. Tärkeässä roolissa motivaation lisäämisessä ovat olleet myös avoin viestintä, jatkuva tuki ja yhteisöllisyyden korostaminen, joiden kautta on saatu luotua positiivista ilmapiiriä, pioneerihenkeä sekä kokeilevaa ja epäonnistumisia sietävää kulttuuria oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti. Valenssiin vaikuttaa toisaalta voimakkaasti myös uusi rahoitusmalli, joka palkitsee tuloksista. Odotusarvona tässä on, että digitalisaatio kohottaa osaltaan tuloksellisuutta. Lisäksi erilaisten benchmarking-tilaisuuksien ja nopeiden hyötyjen kautta usko siihen, että oma tekeminen vie kohti onnistunutta digitalisaatiota, on kasvanut.

Tämä artikkeli on keskittynyt case-tapauksen tarkasteluun lähinnä edellä kuvatun muutosnarratiivin kautta. Jotta päästäisiin syvemmälle erilaisten yksilöllisten motivaatiotekijöiden analysoinnissa, tarvittaisiin kuitenkin jatkotutkimusta. Yksi jatkotutkimuksen suunta voisi olla esimerkiksi lähteä analysoimaan kuvattua case-tapausta kvantitatiivisemmilla empiirisen tutkimuksen menetelmillä ja tehdä mukana olleille opettajille esimerkiksi kyselytutkimus, jonka pohjalta voitaisiin pyrkiä analysoimaan motivaatioon positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttaneita tekijöitä esimerkiksi regressioanalyysin kautta. Mielenkiintoista olisi myös laajentaa tutkimuskohteiden määrää ja ottaa mukaan esimerkiksi useampia caseja, sekä onnistuneista että epäonnistuneista muutosprosesseista, ja pyrkiä tunnistamaan ja vertailemaan niiden pohjalta erilaisia motivaatiotekijöitä. Esimerkkinä yhdestä mielenkiintoisesta muutostilanteesta ja tutkimuskohteesta voisi olla meneillään oleva toisen asteen merkittävä koulutusmuutos, johon liittyen voitaisiin herkkuisina tutkimuskohteina tarkastella esimerkiksi useampia toisen asteen oppilaitoksia ja niiden henkilöstön motivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

LÄHTEET

Ambrose, M.L. & Kulik, C.T. 1999. Old Friends, New Faces: Motivation Research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 231–292.

Baumeister, R.F. 2016. Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40, 1–10.

Chen, M-J. & Miller, D. 1994. Competitive Attack, Retaliation and Performance: An Expectancy-Valence Framework. *Strategic Management Journal*, 15(2), 85–102.

Cullen, D. 1997. Maslow, Monkeys and Motivation Theory. *Organization*, 4(3), 355–373.

Etzioni, A. 1968. Basic Human Needs, Alienation and Inauthenticity. *American Sociological Review*, 33(6), 870–885.

- Gollwitzer, P.M & Oettingen, G. 2015 Motivation: History of the Concept. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, 936–939. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.03102-0>. Viitattu 28.8.2017.
- Hitt, M. A., Miller, C. C. & Colella, A. 2009. Organizational Behavior: A Strategic Approach, 2. painos. John Wiley & Sons, Inc.
- Kotter, J. P. 1995. Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. Harvard Business Review 1995; March-April. 59–67.
- Kotter J.P. 1996. Leading Change. Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts, U.S.A.
- Latham, G.P. & Pinder, C.C. 2005. Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. Annual Review of Psychology, 56, 485–615.
- Lawler, E.E. & Suttle, J.L. 1973. Expectancy Theory and Job Behavior. Organizational Behavior and Human Performance, 9, 482–503.
- Miner, J.B. 2005. Organizational Behavior 1: Essential theories of motivation and leadership. New York: M.E. Sharpe Inc.
- Safran, J.D. & Segal, Z.V. 1990. Interpersonal Process in Cognitive Therapy. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Safran, J.D. & Muran J.C. 2000. Negotiating the Therapeutic Alliance. New York: The Guilford Press.
- Schein, E. 1990. Organizational Culture. American Psychologist 1990, 2. 109–119.
- Van de Ven, A.H. & Poole, S. 1995. Explaining Development and Change in Organizations. Academy of Management Review, 20(3), 510–540.
- Van de Ven, A.H. & Poole, S. 2005. Alternative Approaches for Studying Organizational Change. Organization Studies, 26(9), 1377–1404.
- Van Erde, W. & Thierry, H. 1996. Vroom's Expectancy Models and Work-Related Criteria: A meta-Analysis. Journal of Applied Psychology, 81(5), 575–586.
- Weick, K.E. & Quinn, R.E. 1999. Organizational Change and Development. Annual Review of Psychology, 50, 361–86.

12. GROUP WORK IS REALLY ENCOURAGING!

Tiimiopettajuus ja motivaatio English for Working Life -kurssilla

FM Nina Hynynen, FM Sándor Kovács

12.1 Johdanto

Ammattikorkeakoulun opettajan työssä on monia haasteita. Välillä aikataulut ovat tiukat ja lukujärjestys on täyteen ahdettu. Opiskelijat toivovat yhä henkilökohtaisempaa opetusta ja samalla ryhmäkoot ovat suuria. Jokin tässä ammatissa kuitenkin kiehtoo ja saa opettajat jatkamaan työtään vuodesta toiseen. Puhutaan kutsumusammattista, opettamisen palosta ja motivaatiosta. Motivoitunut opettaja jaksaa ja haluaa kohdata uusia opiskelijaryhmiä, opettaa heille tietoja ja taitoja sekä kehittää itseään opettajana.

Toimimme³ Centria-ammattikorkeakoulussa englannin opettajina. Artikkelimme tarkoituksena on tarkastella opettajan motivaatiota tiimiopettajuuden näkökulmasta English for Working Life -opintojaksolla, jonka suunnittelimme, valmistelimme ja opetimme yhdessä syyslukukaudella 2016. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää, onko yhdessä opetettu opintojakso myös opiskelijoille myönteinen ja motivoiva oppimiskokemus.

Pohtiessamme artikkelimme näkökulmaa ja tutkimustapaa, valitsimme tarkastelumme viitekehykseksi Schönin (1987) toiminnan jälkeisen reflektion (reflection on action). Reflektoimme jo toteutunutta kurssia opettajien näkökulmasta. Artikkelimme perustuu kahden opettajan välisiin keskusteluihin kurssin suunnittelun, toteuttamisen ja loppuarvioinnin aikana. Tuntien aikana havainnoimme opiskelijoiden välistä ryhmäytymistä ja ryhmätyöskentelyä. Opiskelijoilta kerättiin palautetta kurssin aikana kolme kertaa. Analysoimme ja tulkitsimme opiskelijoiden antamaa palautetta kurssin loputtua keskustellen. Esitämme analyysimme opiskelijoiden palautteesta artikkelin lopussa.

Ensin käsittelemme niitä teoreettisia lähtökohtia, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta olennaisia. Sen jälkeen kuvailemme kurssin taustoja ja määrittelemme niitä teemoja, jotka ovat nousseet esille kurssin toteutusta reflektoidessamme. Seuraavassa luvussa kuvailemme kurssin eri tehtäviä, aktiviteetteja ja aiheita. Lisäksi analysoimme ja pohdimme kurssin eri teemojen ja tehtävien toteutusta sekä kurssin aikana ja lopussa kerättyä opiskelijapalautetta. Pohdimme myös, miten kurssia voisi tulevaisuudessa vielä kehittää.

12.2 Teoreettiset lähtökohdat

Motivaatiota on tutkittu runsaasti ja sille on annettu monta erilaista määritelmää. Tässä artikkelissa määrittelemme motivaation Dörnyein ja Skehanin (2003, 614) mukaan seuraavasti: motivaatio määrittää sen, miksi ihmiset tekevät tiettyjä asioita, kuinka pitkään he jatkavat asian tekemistä ja kuinka paljon vaivaa he ovat valmiita näkemään asian eteen.

Motivaatiota voidaan tarkastella eri näkökulmista: opettajan, opettajien ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden välisenä motivaationa. Näistä toiseksi mainittu on vastavuoroinen yhteys: opettajat motivoivat opiskelijoita, ja vastavuoroisesti opiskelijat motivoivat opettajia (Skinner & Belmont 1993). Tässä artikkelissa keskitymme opettajan motivaatioon erityisesti tiimiopetta-

³ Tässä artikkelissa viittaamme selkeyden takia artikkelin kirjoittajiin käyttäen etunimiä.

juuden näkökulmasta. Päätimme keskittyä tähän aiheeseen, koska halusimme ymmärtää paremmin opettamaamme kurssia ja erityisesti sen motivoivuutta. Taustalla on se luonnollinen ajatus, että haluamme tulevaisuudessa toteuttaa kursseja, jotka ovat motivoivia niin meille opettajille kuin opiskelijoillekin.

Motivaatiotekijöiden huomioiminen on opettajan kurssisuunnittelutyössä harvoin pääroolissa. Oppimistavoitteet, ryhmän taso ja muut tekijät ovat kurssin toteutuksessa etusijalla. Niin opettajien kuin opiskelijoiden motivaatio ja motivointi vaikuttavat kuitenkin kurssin suunnitteluun erittäin paljon. On todettu (esim. Bernaus, Wilson & Gardner 2009), että opettajien motivaatiolla ja opetuksella on vaikutusta myös opiskelijoiden motivaatioon.

Tiimiopettajuus

Erkkilä ja Perunka (2016) määrittelevät tiimiopettajuuden seuraavalla tavalla: ”Yksi tai useampi opettaja/luennoitsija työskentelee yhdessä suunnitellen ja opettaen tietyn opetuskokonaisuuden.” Tiimiopettajuus korostaa usein myös osallisuutta, eli opiskelijat osallistuvat aktiivisesti kurssin toteuttamiseen erilaisten ryhmätöiden muodossa. Tiimiopettajuuteen kuuluu myös opettajien välinen dialogi ja kurssin suunnittelun ja toteutuksen reflektointi. (Erkkilä & Perunka 2016.)

Opiskelijoiden osallistumisen lisääminen ja ryhmädynamiikka

Erilaisissa ryhmissä työskentely ja erilaisiin ryhmiin kuuluminen on tärkeää ryhmädynamiikan, ryhmäytymisen ja ryhmän yhtenäisyyden takia (Dörnyei & Malderez 1997). Ryhmän muodostaminen heijastaa myös sitä tapaa, jolla opiskelijat tulevat varsin todennäköisesti työskentelemään tulevaisuudessa, koska luokkaopetuksen ryhmät vastaavat suurin piirtein työelämän tiimejä. Dörnyein ja Malderezin (2010, 67) mukaan ryhmät voivat auttaa muokkaamaan sen jäsenten asenteita, uskomuksia ja käytöstä positiiviseen suuntaan. Näin ollen kuuluminen ryhmään voi lisätä huomattavasti myös ryhmän jäsenten motivaatiota. Työskentely sellaisen ryhmän jäsenenä, jossa käytetään yhteisenä kielenä vain englantia, tukee puolestaan kielen oppimista ja kielen käyttöä.

Dörnyei ja Malderez (2010, 74) korostavat myös sitä, kuinka kolme erilaista luokan tavoiterakennetta, kilpailu, yhteistyö ja yksilö, eroavat toisistaan. Erityisesti yhteistyörakenteen tärkeimmät edut ovat sisäisen motivaation ja aihealueen kiinnostuksen lisäämisessä. Tämä puolestaan johtaa parempaan vuorovaikutussuhteeseen opiskelijoiden ja opettajien välillä. Luonnollisesti myös opiskelijoiden aktiivisuus ja osallistuminen ovat tärkeitä tekijöitä kurssitoteutuksen onnistumiselle. Dörnyein ja Scizérin ”Kymmenen käskyä” (1998) sisältävät erään käytännöllisen lähestymistavan motivaatioon:

1. Set a personal example with your own behavior.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learner’s linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners’ goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture. (Dörnyei & Csizér 1998)

Autenttisen ja kansainvälisen oppimisympäristön luominen

Työelämälähtöisyys ja autenttisuus ovat tärkeitä elementtejä käytännönläheisessä ammatikorkeakouluopetuksessa. Tarkoituksena on antaa opiskelijoille tilaisuus oppia ne tiedot ja taidot, joita opiskelijat tarvitsevat siirtyessään työelämään. Myös ammattikorkeakoululaki (932/2014) tukee tätä näkökulmaa. Tarvittavat tiedot on luonnollisesti olennaista hallita teoriassa, mutta myös käytännön toteutusta on tärkeää päästä harjoittelemaan jo opiskeluaikana. Herringtonin ja Oliverin (2010, 14) mukaan autenttiset aktiviteetit ovat kurssilla erityisen tärkeitä.

Tilannesidonnainen oppiminen

Herrington ja Oliver (2010) lainaavat Collinsin [1988] käsitystä tilannesidonnaisesta oppimisesta. Tilannesidonnaisessa oppimisessa käytetään konteksteja, joita voidaan hyödyntää myös elävässä elämässä. Tutkijat ovat kehittäneet yhdeksän kriteeriä, joiden avulla voidaan luoda viitekehys autenttisille oppimisympäristöille. Tätä viitekehystä voidaan soveltaa myös muihin oppimisympäristöihin. Tutkijoiden autenttisen oppimisen viitekehyksessä ensimmäinen elementti on näkemys kontekstista. Viitekehysten pitäisi olla mahdollisimman lähellä sitä kontekstia, jonka opiskelijat tulevat kohtaamaan työelämässä. Myös kurssin aktiviteettien tulisi tukea kontekstia. Olisi tärkeää, että opiskelijoilla olisi pääsy asiantuntijaosaamiseen, monipuolisiin näkökulmiin ja mahdollisuus yhteisölliseen tiedonrakentamiseen sekä näiden oppimisprosessien reflektointiin oppimisen aikana. Opettajien puolestaan pitäisi auttaa, tukea ja ohjata opiskelijoita. Kaikki oppimisprosessin elementit olisi hyvä sisällyttää myös arviointiin. (Herrington & Oliver 2010, 4–6.)

Kielen oppiminen

Culhane (2004) toteaa, että kielen oppiminen vaatii sekä kielellistä että kulttuurikompetenssia. Tämä väittämä pätee myös englannin kieleen ei-natiivin kulttuurin kontekstissa. Opiskelijoiden on opittava kommunikoida ja tekemään yhteistyötä kulttuurissa, joka on rakennettu suomalaisten työpaikkojen mukaan. Koska sojournaja, eli lyhyitä periodeja, joita vietetään kohdekulttuurin ympäristössä, ei ole mahdollista tarjota kurssin aikana, voi toteuttaa sen sijaan kontaktistrategioita. Kuten Culhane (2004) toteaa, tällainen asetelma tulee suurella todennäköisyydellä muuttamaan opiskelijoiden asennetta toisia kulttuureja kohtaan.

12.3 Kurssin lähtökohdat

English for Working Life on Centriassa toisen opiskeluvuoden englanninkurssi. Kurssilla keskitetään erilaisiin kommunikointitilanteisiin, joissa opiskelija toimii ammatillisissa viestintätilanteissa ja viestijärooleissa. Kurssi on laajuudeltaan kolme opintopistettä ja se opetetaan yleensä kahden jakson aikana, kaksi tai kolme tuntia viikossa.

Centrian useimmissa koulutusohjelmissa ja vuosikursseilla on sekä suomenkielinen että kansainvälinen ryhmä. Molempien ryhmien opinnot sisältävät monta samanlaista kurssia, tosin toisella ryhmällä opetus on suomenkielistä ja toisella ryhmällä englanninkielistä. Osa kursseista on luonteeltaan sellaisia, että ne voisi opettaa ns. sekaryhmille (kansainvälisiä ja suomalaisia opiskelijoita samassa ryhmässä), mutta ryhmien erilaisten aikataulujen takia tällaisia ryhmiä ei ole muodostettu. Sekaryhmät myös vaativat enemmän yhteistyötä opettajien välillä. Näistä ja muista syistä johtuen kansainvälisten ja suomenkielisten ryhmien välinen yhteistyö ja vuorovaikutus ovat huomattavan vähäisiä.

Centrian englannin kurssit opetetaan englanniksi riippumatta siitä, onko kyseessä suomenkielinen tai kansainvälinen ryhmä. Viime lukuvuoden alussa huomasimme, että meillä molemmilla opettajilla oli opetettavana English for Working Life- kurssi syyslukukaudella. Sándorilla oli kurssi toisen vuoden suomenkielisille IT-alan opiskelijoille ja Ninalla sama kurssi oli toisen vuoden kansainvälisille IT-alan opiskelijoille. Kurssit sijoittuivat syyslukukauden ensimmäiseen ja toiseen jaksoon. Olimme saaneet ensimmäisen jakson lukujärjestykset jo kurssien suunnittelun alkuvaiheessa ja huomasimme, että kurssien opetus tulisi olemaan osittain samaan aikaan. Päätimme käyttää hyödyksi tätä onnekasta sattumaa ja toteuttaa kurssit yhteisprojektina. Samalla voisimme tarjota opiskelijoillemme mahdollisuuden sekaryhmäopetukseen.

Aloitimme kurssin suunnittelun käymällä läpi kurssin sisällön ja osaamistavoitteet. English for Working Life -kurssin sisältö on kuvattu koulun opetussuunnitelmassa seuraavalla tavalla:

- Ammattialaan liittyvä sanasto
- Liikekirjeenvaihdon perusteet (tiedustelu, tarjous, tilaus, valitus)
- Kokousviestintä
- Presentaatio teknisten järjestelmien esittelynä pienryhmälle.

Kurssia suunnitellessamme pohdimme opetuksen toteutusta käytännössä. Mietimme myös, miten saisimme kaikki kurssiteemat ja viestintätilanteet yhdistetyiksi toimivalla tavalla rakentaen loogisen kokonaisuuden. Lopulta päätimme rakentaa kurssin Start up- yrityksen teeman ympärille, sillä kaikki kurssin viestintätilanteet ja muut teemat ovat tarpeellisia minkä tahansa yrityksen toiminnassa. Start up- yrityksen teemavalinnasta johtuen opiskelijoille jäi vapaus kehittää oma yrityksensä, ts. heidän ei tarvinnut käyttää olemassa olevaa yritystä.

12.4 Kurssin English for Working Life suunnittelu ja toteutus

Kurssin toteutuksen ja sisällön suunnitteleminen oli luova ja innostava kokemus, joka poikkesi positiivisella tavalla kurssin suunnittelemisesta yhden opettajan voimin. Lähdimme suunnitteluprosessiin suunnittelemalla aluksi kurssin teemat ja yleislinjat. Tämän jälkeen suunnittelimme jokaisen pidettävän tunnin yksitellen ottaen huomioon edellisen tunnin sisällöt ja tulokset. Yleissuunnitelma oli siis valmiina, ja varsinaiset tuntisuunnitelmat tehtäisiin vasta edellisenä päivänä ennen oppituntia.

Yleensä aloitimme seuraavan tunnin suunnittelun ehdottamalla ideoita, jotka sopisivat tunnin aiheeseen ja kurssin teemoihin. Kävimme ideat läpi, valitsimme sopivimmat ja kehitimme niitä eteenpäin. Suunnitteluvaiheen jälkeen sovimme yhdessä tehtäväjaosta niin valmistelujen kuin tunnin vetämisenkin suhteen. Yhteistyö oli motivoivaa, koska se oli meille uusi, jopa luova tapa toteuttaa opetusta. Tehokas yhteistyö vaikutti myös myönteisesti ajankäyttöön.

Jätimme tarkoituksella tuntien lopullisen suunnittelun viime hetkeen, jotta pystyimme paremmin vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin. Kuuntelimme ja tarkastelimme eri ryhmien työskentelyä, mahdollisia ongelmia ja myös onnistumisen kokemuksia. Välillä työskentely sujui nopeasti ja pääsimme seuraavalla kerralla uuteen aiheeseen, välillä tehtävä oli ryhmille vaikea ja vaati lisää aikaa. Jätimme tietoisesti joustavuutta aikatauluun, jotta pystyimme tekemään muutoksia aikatauluun kurssin aikana.

Korostimme kurssillamme opiskelijakeskeisyyttä. Usean tehtävän tavoitteena oli kokonaan tai osittain lisätä opiskelijoiden motivaatiota. Ryhmätöiden tavoitteena oli myös kehittää ryhmädynamiikkaa ja lisätä opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta kurssin aikana. Opiskelijat työsken-

telivät erilaisissa ryhmäkokoontumissa: koulutusohjelman mukaisissa ryhmissään, yhdessä suuressa ryhmässä, pienemmissä projektiryhmissä (neljä opiskelijaa ja kahdeksan opiskelijaa) sekä pareittain. Ryhmätöiden tarkoituksena oli myös kehittää ryhmäkulttuuria ja ryhmään kuulumisen tunnetta.

Valitsimme kurssimme teemaksi opiskelijoiden toimimisen Start up -yrityksessä. Ajattelimme näin pääsevämme kurssin aikana toteuttamaan autenttisia ja työelämälähtöisiä tehtäviä. Koulumme IT-opiskelijat saattavat työskennellä itse perustamassaan Start up -yrityksessä opintojensa jälkeen, joten kokemus tästä kurssista on heille hyödyksi työelämässä. Työelämälähtöiset tehtävät ja opiskelijoiden ohjaaminen oikeiden tiedonlähteiden äärelle antaa opiskelijoille mahdollisuuden itsenäiseen opiskeluun ja itsensä kehittämiseen.

Opiskelijat osallistuivat oman Start up -yrityksensä toimintaan eri rooleissa. Tehtävät tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella aihetta eri näkökulmista ja rakentaa yhdessä oman osaamisensa tietopohjaa. Opiskelijat reflektoivat omaa ja toisten opiskelijoiden oppimista ja työskentelyä. Opettajat ohjasivat ja tukivat opiskelijoiden oppimisprosessia kurssin aikana tarpeen mukaan. Myös opiskelijoiden saama tehtävä- ja kurssipalaute oli autenttista ja asianmukaista.

Toinen näkökulma kurssin suunnittelussamme oli tavoite antaa opiskelijoille mahdollisuus harjoitella englantia kansainvälisten opiskelijoiden kanssa, jotka eivät puhu englantia äidinkielenään. Halusimme tarjota kurssillamme opiskelijoille mahdollisuuden kokemukseen tai kontaktistrategiaan (Culhane 2004, 51), jossa monikulttuurisen ryhmän tarkoituksena on työskennellä yhdessä projektissa. Tämä tavoite onnistuikin: kansainvälisessä ryhmässä ei ollut ainoatakaan englantia äidinkielenään puhuvaa opiskelijaa. Molempien ryhmien opiskelijat käyttivät englantia vieraana kielenä, ja siten englannin merkitys lingua francana korostui. Kurssimme loi kielellisesti autenttisen oppimisympäristön yhdistämällä opiskelijoita suomenkielisestä ja kansainvälisestä (englanninkielisestä) koulutusohjelmasta.

Ensimmäisessä jaksossa ryhmillä oli kolme tuntia viikossa English for Working Life -kurssia. Yksi näistä tunteista pidettiin eri aikaan ja kaksi yhtä aikaa. Suunnittelimme kurssin alun opetuksen siten, että yhteisillä tunteilla keskityimme yhteisiin, ryhmäyttäviin tehtäviin, joilla pohjustettiin myöhempiä Start up -yrityksen tehtäviä.

Kurssin alussa tutustuimme opiskelijoihin. Nina oli jo opettanut kansainvälistä ryhmää edellisellä vuotena, joten ryhmä oli hänelle tuttu. Sándorille suomenkielinen ryhmä oli uusi, joten opiskelijat ja opettaja tutustuivat toisiinsa. Kurssin ensimmäiset tehtävät antoivat hänelle myös tilaisuuden arvioida opiskelijoiden kielitaitoa ja ryhmän toimintaa ryhmätöiden aikana. Kurssin aluksi kerroimme opiskelijoille kurssin oppimistavoitteista ja aikataulusta. Erityishuomiota kiinnitettiin siihen, että kaksi ryhmää työskentelisi kurssin aikana yhdessä. Yhteistyö ryhmien välillä esiteltiin opiskelijoille mahdollisuutena ja hyvänä tilaisuutena saada lisähyötyä. Kansainväliset opiskelijat pohtivat työllistymismahdollisuuksiaan Suomessa ja etenkin IT-alalla. Lisäksi pohdimme muun muassa opiskelijoiden englannin tasovaatimusta, mikäli he aikoisivat työskennellä Suomessa vakituisesti valmistumisensa jälkeen. Suomalaiset opiskelijat keskustelivat myös englannin kielen merkityksestä ja käytöstä IT-alalla.

Opiskelijat vastasivat kurssin alussa kyselyyn, jolla pyrimme kartoittamaan heidän aikaisempia kokemuksiaan projekteista sekä suomenkielisten ja kansainvälisten ryhmien yhteistyöstä. Vain kahdeksan kansainvälistä opiskelijaa oli osallistunut projekteihin, joissa oli sekä suoma-

laisia että kansainvälisiä opiskelijoita. Suomalaisista opiskelijoista kukaan ei ollut osallistunut projekteihin, joissa olisi ollut kansainvälisiä opiskelijoita. Kaikki kansainväliset opiskelijat olivat sitä mieltä, että he tulevat tarvitsemaan englantia tulevalla työurallaan, mutta vain seitsemän kymmenestä kyselyyn vastanneesta suomalaisesta opiskelijasta oli tätä mieltä. Tämä osoittaa, että monella kurssin opiskelijoista oli tarvetta niin kielitaidon kuin muidenkin työelämätaitojen kehittämiseksi. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden vastauksissa korostui kielitaidon merkitys tulevan uran kannalta.

Kurssin alkupuolella opiskelijat saivat muodostaa omat ryhmänsä melko vapaasti. Näissä ryhmissä opiskelijat tekivät lyhyen esitelmän (2–4 min) ja kirjoittivat samasta aiheesta raportin. Tämä mahdollisti ryhmän jäsenten tutustumisen toisiinsa ja samalla opiskelijat kehittivät yhdessä toimivan työskentelytavan ryhmälle. Tämä tehtävä onnistui melko hyvin, vaikka joitakin ongelmia esiintyi ryhmien hakiessa yhteisiä, sisäisiä työskentelytapoja. Osa opiskelijoista ei osallistunut ryhmän työskentelyyn niin paljon kuin muut ryhmän jäsenet olettivat. Lisäksi osassa töissä oli plagiointiongelmia, joiden takia ryhmät joutuivat työstämään tekstejä uudestaan. Aikataulu tämän tehtävän kanssa venyi alkuperäisestä, koska ryhmät tarvitsivat enemmän aikaa työstäessään tekstiä ja esitystä, sekä määritellesään vastuita ja tehtäviä ryhmän sisällä. Esitelmät ja raportit arvioitiin ryhmätyönä. Jokainen ryhmän jäsen sai saman arvosanan tästä tehtävästä. Opiskelijapalaute tästä tehtävästä oli myönteistä. Opiskelijat kokivat tehtävän mukavana, toimivana ja tarpeellisena.

Kurssin puolivälissä teetimme opiskelijoilla toisen kyselyn. Opiskelijoiden mielestä positiivista kurssilla oli uusiin ihmisiin tutustuminen, tiimityöskentely ja kielitaidon kehittyminen. Negatiivista kurssilla olivat aikarajoitteet, ongelmat ryhmätyöskentelyssä ja opiskelijoiden läsnäolossa tunteilla. Palautteen perusteella pystyimme kehittämään kurssin toista puoliskoa oikeaan suuntaan.

Ennen toisen periodin alkua pyysimme lukujärjestyksen laatijaa sijoittamaan molempien ryhmien English for Working Life- tunnit lukujärjestykseen samaan aikaan. Tämä toteutuikin toisessa periodissa, jossa opetustunteja oli kaksi viikkoa kohden. Keskityimme tässä periodissa pelkästään Start up -yrityksen tehtäviin. Opiskelijat muodostivat ensin neljän hengen ryhmiä (yhteensä kahdeksan Start up -yritystä). Opiskelijat saivat muodostaa ryhmät itse siten, että jokaisessa Start up -yrityksessä oli kaksi opiskelijaa kansainvälisestä ryhmästä ja kaksi opiskelijaa oli suomenkielisestä ryhmästä. Tässä vaiheessa opiskelijat tunsivat jo toisensa. Lisäksi he olivat kuulleet toistensa esitelmät ja kaikki opiskelijat olivat myös osallistuneet ensimmäisten esitelmien pitoon. Ryhmät muodostuivat helposti, ja tämä osoittautui erinomaiseksi aluksi Start up -projektille.

Yhteistuntien aluksi käytiin läpi aikataulu, jonka jälkeen opiskelijat saivat tutustua opettajien laatimaan materiaaliin tunnin aiheesta. Tämän jälkeen aloitettiin ryhmätyötyöskentely, jonka aikana opettajat toimivat työskentelyn ohjaajina. Keskustelimme ryhmien kanssa, annoimme ideoita, toimimme kaikupohjana ja annoimme palautetta. Kahden opettajan mukanaolo tunnilla mahdollisti opettajien vahvemman läsnäolon. Koska opettajilla oli enemmän aikaa, myös ryhmät tuntuivat pyytävän helpommin opettajien apua. Joidenkin ryhmien työskentely toimi helposti ja vaivattomasti ja he tarvitsivat hyvin vähän apua. Heillä työskentely oli myös hyvin luovaa, idearikasta ja sujuvaa.

Yhteistunnit pidettiin pääosin auditoriossa. Sekä opettajilta että opiskelijoilta kesti jonkin aikaa tottua työskentelyyn näin isossa tilassa. Opiskelijoille auditorio aiheutti lisähaasteita myös

siksi, että esitelmät pidettiin edessä ”lehterillä”. Opiskelijat olivat kaukana yleisöstä ja lisäksi heidän piti osata toimia esitysvälineistön ja materiaalien kanssa. Tässä me opettajat autoimme tarpeen mukaan. Etukäteen pelkäsimme tilan olevan esitysten kannalta jopa liian haastava. Opiskelijat kuitenkin yllättivät opettajansa ja ottivat myös tämän laajan tilan haltuunsa esitystensä aikana.

Start up -projektin aluksi ryhmät valmistelivat yrityksen profiilin, joka oli lyhyt selostus yrityksen rakenteesta, tuotteesta tai palvelusta sekä henkilöstöstä. Opiskelijat saivat itse päättää, kuinka paljon tai vähän yksityiskohtia profiilit sisälsivät. Jotkut profiilit olivat hyvin tarkkoja, sisältäen mm. henkilöstön erilaiset roolit (toimitusjohtaja, kehitys- ja innovaatiojohtaja, jne.), ja yksityiskohtaisen kuvauksen tuotteesta tai palvelusta. Autoimme opiskelijoita heidän tietojensa ja taitojensa hyödyntämisessä sekä myös Start up -yrityksen ja tuotteiden/palveluiden kehittämisessä.

Opiskelijoiden mielikuvitus ja luovuus oli suorastaan vaikuttavaa. Yksi Start up -yrityksistä suunnitteli WonderWigin, peruukin, joka käyttää nanoteknologiaa. Peruukkia on mahdollista muokata erilaisiin kampauksiin ja väreihin. Ryhmä suunnitteli peruukille myös sovelluksen, jolla eri tyylejä on mahdollista suunnitella ja kokeilla. Muita tuotteita olivat mm. Centria# (Centrian opiskelijoiden oma mobiilisovellus, joka sisältää opiskelijalle tarpeellista tietoa koulusta ja vapaa-ajalta) sekä Fridgy (sovellus, joka ehdottaa erilaisia reseptejä jääkaappisi sisällön perusteella). Meistä oli hauskaa ja innostavaa ohjata opiskelijoiden työskentelyä, sillä opiskelijoiden mielikuvitus ja kyky visioida ylittivät ennako-odotuksemme. Ehdotimme joitain ideoita ryhmille työskentelyn aikana, ja opiskelijoiden lopulliset ideat olivat hyvin toimivia ja innostavia.

Seuraavassa vaiheessa ryhmät tutustuivat artikkeleihin, joissa kerrottiin Start up -yrityksistä ja mm. siitä, miksi kaikki yritykset eivät menesty. Samoin ryhmät kävivät läpi materiaalia tuotekuvausten ja hissipuheiden kirjoittamisesta. Tämän jälkeen ryhmät valmistelivat oman hissipuheensa (noin kaksi minuuttia), jonka yksi yrityksen edustaja piti auditorion edessä. Tilanne oli suhteellisen haastava, mutta ryhmät selvisivät tilanteesta erinomaisesti. Hissipuheiden perusteella kaikki ryhmät jakoivat toisilleen rahoitusta. Jokaisella Start up -yrityksellä oli 1000 euroa, jotka he saivat jakaa muille yrityksille (ei itselleen) riippuen siitä, miten toteutuskelpoinen yrityksen idea oli. Opettajat eivät antaneet ryhmille palautetta hissipuheista, vaan palaute tuli ainoastaan muilta ryhmiltä. Rahoituksen lisäksi jokainen ryhmä antoi kirjallista palautetta jokaisesta hissipuheesta. Jaetun rahoituksen perusteella päätettiin yritysten jatkosta. Neljä parhaiten rahoitusta kerännyttä Start up -yritystä jatkoi yrityksensä kehittämistä ja neljä vähiten rahoitusta saanutta yritystä joutui lopettamaan toimintansa.

Lopettaneiden yritysten jäsenet rekrytoitiin neljään jäljelle jääneeseen yritykseen, joista jokaiseen tuli vähintään kahdeksan työntekijää. Käytännössä rekrytointi suoritettiin siten, että eniten rahoitusta saanut yritys sai ensin ehdottaa ne neljä henkilöä, jotka he halusivat mukaan yritykseensä, sitten toiseksi tullut, jne. Kaikki ehdotukset otettiin vastaan paperilapuilla ja valinnat julkistettiin yhtä aikaa opettajien toimesta. Seuraavaksi yritykset järjestäytyivät uudelleen. Yritysten edustajat jakoivat työtehtävät sekä roolit uusille työntekijöille ja valitsivat yhden tuotteen tai palvelun, jota he kehittivät eteenpäin. Tämän jälkeen yritykset ryhtyivät valmistelemaan 15 minuutin esitelmää yrityksen sen hetkisestä tilanteesta, tarjottavasta palvelusta tai tuotteesta sekä tulevaisuuden suunnitelmista.

Seuraavalla tapaamiskerralla yritykset pitivät 15 minuutin esitelmät ja tällä kertaa koko ryhmä osallistui esitelmän pitoon. Ryhmät olivat hyvin motivoituneita, ja opiskelijat olivat valmistel-

leet esitelmät ja jakaneet puheenvuorot siten, että koko ryhmä osallistui tasapuolisesti. Yksi ryhmistä oli suunnitellut ohjelmistolleen käyttöliittymän. Toinen ryhmistä esitteli ydinenergialla toimivat älykellon. Palautteen esitelmistä yritykset saivat jälleen rahana, eli jokaiselle yritykselle sekä opettajille oli annettu 10 000 euroa monistettuja seteleitä, joilla he saivat tukea muita yrityksiä parhaaksi katsomallaan tavalla. Kriteerinä olivat esityksen sujuvuus ja yrityksen toimivuus. Ryhmä, joka sai eniten rahoitusta, voitti palkinnon. Jokainen ryhmän jäsen sai Centria-ankan, joka on koulun maskotti.

Kaikki neljä yritystä jatkoivat toimintaansa ja ryhtyivät tämän jälkeen tekemään yhteistyötä toistensa kanssa. Opiskelijat jaettiin pareihin (kaksi eri yrityksen edustajaa), ja he alkoivat suunnitella yhteistyötä yritysten välille. Suunnittelun tuloksena kirjoitettiin kaksi liikekirjettä: tiedustelu yhteistyöstä ja vastaus, joka sisälsi kokouskutsun. Liikekirjeiden jälkeen yritykset pitivät ensimmäisen yhteisen kokouksensa, jossa suunniteltiin yhteistyötä tarkemmin. Kokoukset videoitiin (yksi ryhmästä videoi kokouksen iPadilla). Kotitehtävänä opiskelijat katsoivat oman ryhmänsä kokousvideon ja kirjoittivat sen perusteella pöytäkirjan.

Yritysten välistä yhteistyötä olisi voinut jatkaa pidemmällekin kokousten ja neuvotteluiden merkeissä. Kaikki kurssiin kuuluvat sisällöt oli kuitenkin jo ehditty käsitellä. Viimeisellä tunnilla oli kurssin loppukoe. Opiskelijoiden suoritusta kurssilla arvioitiin jatkuvana arviointina, eli opiskelijoiden aktiivisuus ryhmätöissä vaikutti arvosanaan. Lisäksi arvosanaan vaikuttivat kurssin aikana tehdyt arvioitavat työt ja lopputentti.

Oman kokemuksemme mukaan oppitunneilla oli mukava ilmapiiri ja opiskelijat näyttivät viihtyvän. Kurssin aikana nähtiin monta erittäin hyvää suoritusta, jotka eivät näkemyksemme mukaan olisi olleet mahdollisia ilman motivoituneita opiskelijoita. Opiskelijoiden työskentely kurssin aikana motivoi myös meitä opettajia.

Kurssin lopuksi teetimme molemmille opiskelijaryhmille loppukyselyn. Kaikkiaan 15 opiskelijaa 19:stä vastasi, että kurssi oli joko ”hyvä” tai ”erittäin hyvä”. Lisäksi 18 opiskelijaa kertoi käyttäneensä englantia myös oppituntien ulkopuolella kurssilaisten kanssa. 14 opiskelijaa koki, että he voisivat käyttää englantia työskentelykielenään tulevaisuudessa. Suurin osa (11 opiskelijaa) ilmoitti ymmärtävänsä englantia kurssin jälkeen paremmin. 10 opiskelijaa ilmoitti englannin suullisen taitonsa kehittyneen. Yhdeksän opiskelijaa ilmoitti kirjallisen englannin taitonsa kehittyneen. Kaikkiaan 15 opiskelijan mielestä kurssi oli hyödyllinen kielitaidon kehitykselle ja 12 opiskelijan mielestä ryhmätyö oli hyödyllistä työelämätaitojen kehitykselle. Palautteen perusteella voimme todeta, että kurssi oli motivoiva ja mielekäs sekä opettajille että opiskelijoille.

Kurssin aikana tehdyt ryhmätyöt tuntuivat olevan motivoivia opiskelijoille. Opiskelijoiden osallisuutta lisäsi se, että opiskelijat saivat itse päättää omasta roolistaan Start up -yrityksensä sisällä. Osa opiskelijoista omaksui oman roolinsa yrityksessä niin vahvasti, että he käyttäytyivät roolinsa mukaisesti myös ryhmätöiden aikana, koordinoiden projekteja ja motivoiden muita ryhmän jäseniä. Kurssilla oli myönteistä myös eri ryhmien opiskelijoiden vuorovaikutusta lisäävä vaikutus (kurssin ulkopuolella). Olemme useamman kerran nähneet samaan Start up -yritykseen kuuluvien opiskelijoiden (kansainvälisten ja suomalaisten) juttelevan keskenään myös tuntiemme ulkopuolella. Kaiken kaikkiaan opiskelijat olivat motivoituneita osallistumaan oman ryhmänsä toimintaan.

12.5 Yhteenveto, johtopäätökset ja pohdinta

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet English for Working Life -kurssia, jonka toteutimme syksyllä 2016. Kaksi kurssia, kaksi opettajaa ja kurssien ajallinen samanaikaisuus antoivat meille mahdollisuuden toteuttaa kurssit yhdessä. English for Working Life -kurssi oli ensimmäinen pidempi ja hyvin hyödyllinen kokemus tiimiopettajuudesta molemmille opettajille ja se vaikutti positiivisesti motivaatioomme kurssin aikana. Tätä artikkelia kirjoittaessamme tarkastelimme kurssia opettajien näkökulmasta ja pohdimme samalla, mikä meitä itseämme on opettajina motivoinut. Pohdinnastamme nousi esiin teemoja – ryhmäytyminen, autenttisuus ja tiimiopettajuus – jotka ovat tärkeitä kurssin toteutuksen ja sekä opettajien että opiskelijoiden motivaation kannalta.

Kurssin suunnitteluvaiheessa valitsimme oppimista ja kurssin oppimistavoitteita tukevan toteuttamistavan. Kurssin tuli lisäksi mahdollistaa erilaisten teemojen opetuksen. Nämä teemat olivat opiskelijoiden osallistumisen lisääminen ja ryhmädynamiikka, autenttisen, kansainvälisen oppimisympäristön luominen sekä tiimiopettajuus. Tämän tavoitteen koimme keskeisiksi niin kurssin toteuttamisen kuin opettajien ja opiskelijoiden motivaation kannalta.

Hyödynsimme Dörnyein ja Scizérin ”Kymmenen käskyä” (1998) kurssimme aikana. Tiimiopettajuus antoi opiskelijoille roolimallin opettajien välisestä yhteistyöstä. Käytimme myös erilaisia tehtäviä tukeaksemme kurssin miellyttävää ilmapiiriä ja – samoin – olemme myös hyödyntäneet eroavaisuuksiamme opettajina, esimerkiksi esitellessämme ja selittäessämme tehtäviä. Kahden opettajan läsnäolo mahdollisti myös sen, että pystyimme aiempaa paremmin vastaamaan opiskelijoiden kysymyksiin ja antamaan heille neuvoja ja strategioita tehtävien tekemiseen.

Yllä mainittu yhteisopettajuusmenetelmä vaikutti positiivisesti myös opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin, koska se mahdollisti paremman läsnäolon luokassa. Ehkä vaativin Dörnyein ja Scizérin (1998) käskyistä on opiskelijoiden kielellisen itsevarmuuden lisääminen. Kyseessä on monimutkainen ja hyvin henkilökohtainen prosessi. Kieltenopettajalle on haasteellista tukea opiskelijoiden kehitystä itsevarmoiksi kielenkäyttäjiksi. Kurssimme kannalta merkitykselliseksi muodostui se, että suomenkielisen koulutusohjelman opiskelijoilla oli aikaisemmin ollut vähemmän mahdollisuuksia käyttää englantia autenttisissa tilanteissa. Heidän oli käytettävä kohdekieltä viestintään ei-natiivien opiskelijoiden kanssa ja ”jouduttuaan” tähän tilanteeseen he selviytyivät siitä hyvin. Huomasimme myös, että opiskelijat, joilla oli matalampi itsevarmuus kielenkäytössä, työskentelivät opiskelijoiden kanssa, jotka olivat samasta maasta. Tämän avulla he pystyivät osallistumaan tehtävien tekemiseen, vaikka toisen opiskelijan piti välillä tulkata ohjeita.

Kurssimme oli erilainen verrattuna kielikursseihin, joihin opiskelijamme olivat osallistuneet aikaisemmin. Saimme positiivista palautetta käyttämistämme tehtävistä, sillä ne mahdollistivat opiskelijoiden melko vapaan työskentelyn. Opiskelijoiden oli myös mahdollista ratkaista vastaan tulevat ongelmat ryhmän sisäisesti, joten opiskelijoiden itsenäisyys kurssin aikana oli korkea. Dörnyein ja Scizérin (1998) kahdeksas käsky (”Personalize the learning process”) tuntui ajoittain vaikealta toteuttaa, sillä kyseessä oli iso opiskelijaryhmä. Opiskelijoidemme itsenäisyys kurssin aikana mahdollisti vapauden valita ne roolit ja tehtävät ryhmän sisällä, jotka sopivat heidän kielitaidolleen ja siten tehdä kielitasolleen sopivia tehtäviä. Ryhmässä työskentely tarkoitti myös sitä, että opiskelijoiden tuotokset tarkistettiin virheiden ja puutteiden osalta ryhmän toimesta ennen palautusta tai esitystä.

Kurssimme oli jaettu tehtäviin, joista jotkut arvioitiin opettajien ja myös koko luokan toimesta. Tehtävissä oli mukana myös leikkisää kilpailuhenkeä, ja opiskelijat todella panostivat tehtävien tekemiseen. Dörnyei ja Csizérin (1998) kymmenes käsky (”Familiarize learners with the target language culture”) on ainoa, jota kurssimme ei täytä, koska tulkitsemme kohdekielikulttuurimme olevan osa englanninkielisten maiden kulttuuria. Kurssillamme oli kuitenkin kulttuurikomponentti, joka on se kansainvälinen työskentely-ympäristö, jossa toivottavasti monet opiskelijoistamme tulevat työskentelemään englannin kielellä. Jotkut tehtävät sisälsivät myös esimerkkejä pohjoisamerikkalaisesta yrityskulttuurista. Näkemyksemme mukaan Dörnyei ja Csizérin (1998) käskyt ovat tarpeeksi kattavia ja käyttökelpoisia myös ei-perinteisessä luokka-opetuksessa.

Koska kurssimme oli suunniteltu mahdollisimman käytännönläheiseksi, koimme Herringtonin & Oliverin (2010) kehittämän viitekehyksen toimivaksi lähtökohdaksi arvioidessamme kurssimme autenttisuutta. Kun koulumme opiskelijat päättävät hakea töitä IT-alalta Suomessa opintojensa aikana tai jälkeen, he todennäköisesti tulevat työskentelemään samanlaisessa monikulttuurisessa ympäristössä, jossa englanti on kaikille vieras kieli.

Mielestämme tarjoamamme mahdollisuus tutustua eritaustaisiin opiskelijoihin ja työskennellä yhdessä heidän kanssaan on erinomainen kokemus kaikille opiskelijoille. Kokemustaan he voivat hyödyntää myös valmistumisensa jälkeen. Vaikka Herringtonin & Oliverin (2010) tutkimuksessa opetuksen aihealue oli eri, voimme heidän mainitsemiensa elementtien perusteella todeta, että myös oma kurssisuunnitelmamme oli autenttinen. Lisäksi kurssimme opiskelijat olivat motivoituneita työskennellessään autenttisessa ympäristössä, joka on myös linjassa Herringtonin ja Oliverin (2010) tutkimuksen johtopäätösten kanssa. Analyysimme perusteella ryhmien itsenäisyys heijastuu opiskelijoiden motivaatiossa. Ryhmätöiden aikana ryhmien piti toimia yhteistyössä ja myös leikkimielisesti kilpailla toisten ryhmien kanssa. Yksi menestyskijä ryhmien työskentelyssä tuntui olevan se, että ryhmän jäsenet työskentelivät mielellään yhdessä ja motivoivat toisiaan.

Ng & Ng (2015, 88) ovat keränneet listan ulkoisista motivaatiotekijöistä. Centrian tarjoama opettajan (opettamisen) autonomia, vuorovaikutus ja oppilaitoksen tuki (ml. tilat ja resurssit) edesauttoivat kurssin toteutusta. Kurssin suunnittelua ja toteuttamista tuki myös oikeanlainen työskentely-ympäristö. Kurssin toteutuksessa oli kuitenkin monia kehitettäviä elementtejä. Tiimiopettajuus toimii tällaisen kurssin ja kurssisuunnitelman kohdalla, joten jatkossakin on syytä suunnitella opetuksen aikataulut yhdessä. Lisäksi tulee tehdä yhteistyötä lukujärjestyksen laatijan kanssa, jotta kurssit asetellaan molempien opettajien lukujärjestykseen yhtä aikaa, jolloin on mahdollista toteuttaa kurssi kokonaan yhteistyönä.

Kurssin aluksi tehty raportti oli monella tavalla hyödyllinen. Huomasimme, että jatkossa ohjeet on annettava vielä selkeämmin kurssin alussa. Kurssi voidaan esimerkiksi aloittaa pienemmillä projekteilla, jotka tukevat enemmän ryhmän sisäistä kommunikaatiota ja kehittävät ryhmätöitä. Tämä voi auttaa opiskelijoita ryhmäytymään. Myös tavallisten ilmaisujen harjoittelua (jota pyydettiin kyselyvastauksissa) voitaisiin harkita jatkossa sopivana aloitustehtävänä. Lisäksi rekrytointitilanteeseen olisi voinut yhdistää enemmän työhaastattelutilanteen elementtejä. Olisimme voineet pitää esimerkiksi rekrymessut, jossa yritykset markkinoivat ensin itseään työnhakijoille ja työnhakijat osallistuvat sitten työhaastatteluihin. Pitämällämme kurssilla rekrytointi jouduttiin ajan puutteen vuoksi toteuttamaan nopeasti, yhden oppitunnin lopuksi.

Kun opetetaan sekaryhmää, jossa on suomalaisia ja kansainvälisiä opiskelijoita, kulttuurien välisen kommunikaation tärkeyden korostaminen olisi myös hyödyllistä. Kun opiskelijat muodostavat omia start up-yrityksiään, heidän tulisi myös valita omat roolinsa ja tehtävänsä yrityksessä. Kokemuksemme mukaan ne ryhmät, joilla oli selvä rooli- ja tehtäväjako, toimivat joustavammin ja selkeämmin. Tässä kohdassa kurssia opiskelijoiden pitäisi myös saada enemmän tietoa ryhmätöistä ja ylipäättään työskentelystä ryhmissä.

Todettakoon lopuksi, että pitkälti samanlaista, Start up-yritykseen perustuvaa kurssitoteutusta on ehditty käyttää myös kahden muun ryhmän kurssilla. Nina opetti toisen English for Working Life-kurssin keväällä 2017. Tämä kurssi rakentui samalla tavalla Start up-yrityksen perustamisen ja kehittämisen ympärille. Ryhmä oli kemian toisen vuoden monimuotoryhmä. Opiskelijat olivat pääasiassa aikuisia, joilla oli jo useampi vuosi työkokemusta. Ryhmä oli melko pieni (noin 10 opiskelijaa) ja opetus tapahtui pääasiassa verkossa. Start up-yrityksen idea ja siihen liittyvät tehtävät toimivat erittäin hyvin kurssilla. Opiskelijat antoivat kurssin aikana ja sen jälkeen positiivista palautetta siitä, että kurssin tehtävät olivat mielekkäitä ja autenttisia tukien englannin kielen käyttöä. Ne myös aktivoivat ja kartuttivat sanastoa erilaisissa viestintätilanteissa. Lisäksi opiskelijat kokivat kurssin tukeneen mielekkäällä tavalla opiskelijoiden ryhmäytymistä. Opettajana oli ilo seurata opiskelijoiden heittäytymistä erilaisiin tehtäviin ja rooleihin kurssin aikana.

Sándor koetti toteuttaa saman kurssisuunnitelman mukaisen kurssin tradenomiopiskelijoille. Opiskelijat olivat toisen vuoden aikuisopiskelijoita, joilla oli vain kaksi päivää viikossa lähiopeutusta. Koska opiskelijoiden elämäntilanteet olivat hyvin erilaisia, läsnäolo kurssilla oli ongelmallista heti alusta alkaen. Muun muassa tämän seurauksena start up-yritykset eivät toimineet kunnolla. Opiskelijat eivät myöskään kokeneet, että heidän olisi pitänyt tehdä tehtäviä lähiopetuksen ulkopuolella.

Kaiken kaikkiaan opetuskokeilumme osoittaa, että opettajan työssä on paljon haasteita. Meille ensimmäinen ja myös haastavin askel tämän kurssin kanssa oli se, että jätimme mukavuusalueemme siirtymällä tiimiopettajuuteen. Yhdessä opettaminen oli kummallekin meistä uusi kokemus. Se oli myös hyvä kokemus. Tiimiopettajuus antoi meille mahdollisuuden käyttää aikaamme tehokkaammin, koska voimme jakaa tehtäviä ja vastuita. Säästimme myös aikaa, sillä kurssin suunnittelu oli tehokkaampaa. Myös ryhmäkokoja oli helpompi hallita, ja opiskelijoille itselleen tarjoutui tilaisuuksia toimia erilaisissa ja erikokoisissa ryhmissä. Olimme myös enemmän läsnä tunneilla, mikä puolestaan mahdollisti sen, että opiskelijat saivat enemmän henkilökohtaista tai ryhmäkohtaista apua. Kokemuksemme antaa meille voimia uusien kurssitoteutusten suunnitteluun, mutta myös itsemme kehittämiseen opettajina.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki. 14.11.2014/932. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>. Viitattu: 22.5.2017.

Bernaus, M., Wilson, A. & Gardner, R. C. 2009. Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum* 12, 25–36.

Culhane, S. F. 2004. An Intercultural Interaction Model: Acculturation Attitudes in Second Language Acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2004, Vol. 1, No. 1, 50–61.

Dörnyei, Z. & Csizér, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203–229.

Dörnyei, Z. & Malderez, A. 1997. Group Dynamics and Foreign Language Teaching. *System* Vol. 25 No. 1, 65–81.

Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003 Individual Differences in Second Language Learning. Teoksessa C. J. Doughty, & M. H. Long (toim.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 589–630.

Erkkilä, R. & Perunka, S. 2016. Näkökulma tiimiopettajuuteen. Saatavissa: <http://www.oamk.fi/epooki/2016/nakokulma-tiimiopettajuuteen/>. Viitattu: 29.05.2017.

Herrington, J. & Oliver R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23–48.

Ng, C. F. & Ng P. K. 2015. The Motivation of English Language Teachers in a Language Centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, Vol. 1, No. 2, June 2015, 32–27.

Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behaviour and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology* 85, 571–581.

13. TEACHER MOTIVATION AND ATTITUDES TO METHODOLOGY AT CENTRIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

M.A. Sándor Kovács

13.1 Introduction

Understanding employee motivation is crucial for any organization. Similarly, understanding teachers' motivation is crucial for any educational institution. Teacher motivation and understanding the factors contributing to it, however, has been under-researched for a long time (Dörnyei 2001) and only in recent years has this field received more attention (Han & Yin 2016), even though teacher motivation considerably affects student motivation (Skinner & Belmont 1993).

Many institutions of higher education globally, similarly to Finnish Universities of Applied Sciences (UAS) employ teaching staff without requiring formal teacher qualifications. In Finland, universities and UASs have the right to establish their hiring practices themselves, since teacher qualifications for the faculty are not required by law. The law regulating UASs, formerly known as polytechnics, contains the following about the teachers' qualification requirements under Section 30:

Provisions on the polytechnic teachers' qualification requirements and duties shall be issued by Government Decree, where needed (Polytechnics Act 351/2003).

As Hannele Teir, the Director of Education at Centria explained during a short interview, Centria's recruitment policy prefers teachers with a practical background from business life and industries. However, in order to receive permanent contracts, the teaching staff should obtain teaching qualifications within three years of starting at Centria. In such a setting, one would expect that those with a teaching qualification have an in-depth knowledge of teaching and thus will be more motivated to teach and to develop their teaching.

This paper aims to inspect the motivated teachers' key attitudes towards methodology. The hypothesis was that motivated teachers are always looking for better and more efficient ways to teach and are willing to implement them in their teaching; they are also more willing to co-operate, to participate in professional trainings and to adapt the methods learned in their teaching practice. In order to understand their work better, some of the negative motivating factors had to be observed as well.

This paper will use a concise and widely used definition of motivation by Dörnyei and Skehan (2006), which considers the three main aspects of motivation as the reason why people decide to do a certain activity, the length they are willing to continue this activity and the effort they invest in carrying out this activity. Methodology or teaching strategy will be used in even simpler terms, as any strategy a person decides to employ to transfer knowledge.

In order to inspect attitudes, a questionnaire using a five-point Likert scale was constructed incorporating some of the aspects of methodology relevant to a higher education setting. This was then emailed to about 400 Centria staff members and separately to all the language teachers at Centria. Since answering the questionnaire was entirely voluntary, it was anticipated that mostly motivated members of the staff at Centria would answer this questionnaire, and therefore this paper only focuses on motivated teachers' attitudes to teaching methodology.

The next chapter will give a brief overlook of the complexity of teacher motivation and will try to highlight the significance of having motivated teachers, followed by a brief overview of articles on methodology in higher education. Finally, the questionnaire distributed to map attitudes towards methodology will be analysed, including a discussion of the results.

13.2 Teacher Motivation and the Importance of Methodology

There are certain features that are special to motivation in an educational setting. Teacher motivation has been widely discussed, and especially research focusing on language learner and teacher motivation has been particularly active (Boo, Dörnyei & Ryan 2015; Han & Yin 2016). Even if this paper aims to keep a broader focus, numerous research papers discussed here focus on language teacher motivation to highlight the unique features of teacher motivation.

Dörnyei (2001) describes the complexity of teacher motivation in general before proceeding to focus on the special characteristics of foreign language teacher motivation. As he underlines, students' motivation to learn is primarily affected by "the teacher's level of enthusiasm and commitment" (Dörnyei 2001, 156). To highlight some of the features of teacher motivation, this paper will use Praver and Oga-Baldwin's (2008) article. The authors discuss language teacher motivation through six categories, namely "intrinsic and extrinsic motivators, autonomy, relationships, self-realization and institutional support" (Praver & Oga-Baldwin 2008, 2).

Intrinsic motivation means that teachers have an "internal desire to educate people" (Dörnyei 2001, 158), and teaching itself is intrinsically rewarding (Praver & Oga-Baldwin 2008). As Dörnyei underlines, this results in, among others, for example a higher tolerance for lower wages and possibly a lack of lower social recognition (Dörnyei 2001, 159)⁴. When teachers have a connection to their students and feel successful in what they do, they also feel encouraged to "explore and reflect on their teaching practices" which leads to improved efficacy and motivation (Praver & Oga-Baldwin 2008, 2). Extrinsic motivation is influenced by the environment, and incorporates both positive and negative factors, the negatives being inadequate job stability, stress, too much work and disagreement with the teaching method. These are potentially demotivating for teachers (Praver & Oga-Baldwin 2008, 2).

Teacher autonomy means having academic freedom, and is a key part of teacher motivation. Contributing factors include teaching courses based on one's own syllabi, and planning lessons according to one's own preferences. Furthermore, having the freedom to set one's own goals and achieve them is highly motivational for teachers. (Praver & Oga-Baldwin 2008). A closely related category, self-realisation includes both efficacy and personal growth (Praver & Oga-Baldwin 2008, 5). The first, teacher efficacy is the "teachers' belief in their ability to influence valued student outcomes" (Wheatley 2005, 748), whereas the second, personal growth can be achieved if enough feedback is received and clear goals are set, both by the individual and by the institution. Thus, teachers can become more motivated and efficient if they establish goals that are specific, challenging but feasible (Praver & Oga-Baldwin 2008, 5). Dörnyei however points out, that teacher efficacy is often jeopardised by subject-focused teacher training, which means that often teachers at the beginning of their careers will not possess the skills required to teach well (Dörnyei 2001, 168).

The institution itself is an important element in keeping up motivation. Institutional support means that teachers should be assigned classes in which they feel they can teach successfully

⁴ One most note, that the situation of teachers in Finland can be considered exceptional, considering both salaries (OECD 2016) and societal standing (Lähteenmäki 2017).

and thus receive more positive experience for teaching performance. It also means that adequate time and materials should be provided to the faculty, including time and support for teacher development. Especially so for new teaching staff members, who should be given guidance at the start of their career. If teachers perceive a lack of support by the institution, they will not believe in the possibility of succeeding, thus will lose motivation on the long run. (Praver & Oga-Baldwin 2008.) Furthermore, the institution's atmosphere influences collegial relationships on both a more formal and on a congenial level. Good relationships among the teaching staff could result in teachers sharing teaching ideas and knowledge, observing each other's classes and rooting for each other. Moreover, good relationships among the teaching faculty will positively affect relationships with and among students and parents alike. (Praver & Oga-Baldwin 2008).

As we can see from the previous categories, teacher motivation is a complex construct, yet understanding it benefits both teachers and institutions. Eventually, motivated teachers "will work harder, put more effort in to trying new techniques and activities, and in general do more for the sake of the students, all of which contribute to smoother classes and more efficient learning" (Praver & Oga-Baldwin 2008, 1-2). Moreover, teacher motivation has many features that are specific to the field. Teaching methodology, and thus a deeper understanding of the strategies available for teachers, although not a motivating factor on its own, is important for numerous reasons. In order to understand how methodology and motivation are connected, research conducted about the practical side must be also observed.

Although not solely focusing on teacher motivation, a co-teaching mentor model explained by Turkich, Greive and Cozens (2014) reveals two important connections between methodology and teaching in higher education. The authors point out that academics can be dubious about theories concerning education, however, their model's analysis clearly states that employing a mentor to help teachers design and deliver better courses has numerous benefits from the teachers' perspectives. These include, among others, less workload and thus saving on costs for the department, reducing stress for the teachers when facing larger classes and having the positive experience of delivering successful courses. Their model moreover achieves these goals without the need to organise prior trainings for the academics involved (Turkich et al. 2014).

Bernaus, Wilson & Gardner (2009) analysed data received from both teachers and students of English in a Spanish setting, and established a link between teacher motivation and student achievement. The teachers had to evaluate 26 different teaching strategies that were grouped into two categories, with 12 being Innovative (student-centred and communicative methods) and 14 being Traditional (language structure-focused and teacher-centred). They also had to answer 12 items to evaluate their own motivation. The students then had to evaluate their teacher's strategy use, attitude and their own motivation was measured as well. Moreover, the participating students' reading and listening comprehensions skills were also tested to measure their subject skills. The researchers found evidence that in classes where both innovative and traditional methods were used, students and teachers alike showed high motivation. (Bernaus, Wilson & Gardner 2009.)

Considering another angle, Sakai and Kikuchi (2009) analysed demotivating factors of student motivation in a Japanese setting. They identified five aspects that demotivate students, namely: (a) Learning Contents and Materials, (b) Teachers' Competence and Teaching Styles, (c) Inadequate School Facilities, (d) Lack of Intrinsic Motivation, and (e) Test Scores (Sakai &

Kikuchi 2009, 66). As can be seen from their list, points (a) and (b) are directly influenced by the teacher, however, one must keep in mind that in different educational cultures with different levels of teacher autonomy the learning contents and materials can be pre-defined to a different extent. They also found teacher-related factors to be the most demotivating for students, however, "Teachers' Competence and Teaching Styles were not found to be a strong cause of demotivation.", despite of earlier research. (Sakai & Kikuchi 2009, 67).

Springer, Stanne & Donovan (1999) focused on science, mathematics, engineering, and technology (SMET) courses, and carried out a meta-analysis on small-group learning among undergraduate students. Their research revealed that most students taught in this form performed better academically, had more positive attitudes toward learning and such students "persist through SMET courses or programs to a greater extent than their more traditionally taught counterparts". The authors call for action to implement such teaching more widely.

Naturally, all changes can be met with resistance, and changing teaching methodology is no exception. Lam, Cheng and Choy (2009) researched how school support as extrinsic motivator affected teacher motivation to introduce project-based learning in Hong-Kong. They found that teachers were more motivated to implement the new teaching method in schools perceived as being more supportive in terms of collegiality, teacher competence and autonomy. The authors conclude by saying, that such schools are more likely to have teachers who are motivated to implement changes of the kind. (Lam et al. 2009, 494.)

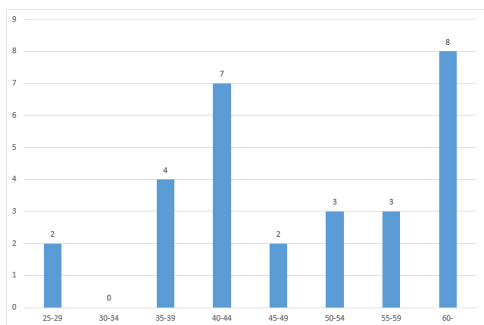
To summarise the previous section, we can conclude that having motivated teaching staff is not only crucial for its effects on student achievement, but is also a key factor when institutions, or in a broader sense, the society wants to implement changes to the educational system, including the way teachers teach.

13.3 The questionnaire and the data

To survey attitudes to certain aspects of methodology, a questionnaire using a 5-point Likert scale utilising positive and negative extreme statements was constructed and emailed to the staff at Centria (over 400 addressees), and separately to all 15 language and communication teachers working at Centria in April, 2017. Within two weeks, altogether 23 + 7 teachers answered the questionnaire. See Appendix 1 for the English translation of this questionnaire⁵ and Appendix 2 for the answers, excluding the demographical data and the open-ended questions. Because of the relatively low number of respondents, the open-ended questions were categorised and analysed manually.

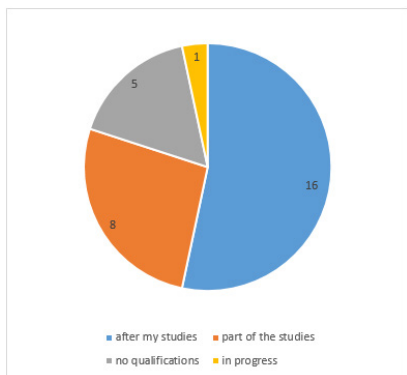
The respondents, 12 males and 18 females (Q1) represented a variety of fields taught at Centria, however, no teachers from the Music programme participated (Q8). They reported (Q7) to be teaching mostly mid-sized groups of 10-29 students (25 answers), followed by large groups of 30 or more students (23 answers). Smaller groups (2-9 students) were only taught by 10, and only four reported teaching one on one, which might be explained by the lack of answers from the Music teachers. From the 30 teachers in total 10 taught part-time at Centria, the rest were full-time teachers (Q5).

⁵ Items on the questionnaire will be referred to henceforth as Q and their number, for instance Q1.



GRAPH 1. Age division of the respondents (Q2)

Whereas only eight respondents graduated originally as teachers, 16 received their teaching qualifications later and five did not have any formal teaching qualification at the time of the survey. Only one respondent was at the time studying to receive the teaching qualification (Q6). Seven teachers had over 20 years' experience, ten had 10-19 years' and ten 4-9 years'. The remaining two reported having less than 3 years of teaching experience (Q3). There were no significant differences between teaching experience in total and teaching experience from higher education (Q4).



GRAPH 2. Pedagogical studies

The respondents reported high motivation, with 26 out of the 30 respondents, or 86,6% being motivated or highly motivated (Q9)⁶, and in consonance, 29 said they enjoyed teaching (Q16). A similarly high number, 26 of the respondents reported receiving positive feedback from their courses (Q10), which shows that students perceive and value teacher motivation when giving course feedback.

The teachers perceived the institution as positive (Q23, Q24), with 16 and 18 respondents agreeing with the statements about the atmosphere and the support, whereas five and respectively seven disagreed, while the others remained undecided. At the same time, only four of the respondents reported knowing what and how other teachers teach at Centria, whereas

⁶ Prior to this survey, between 31st January-17th February, 2017 Centria performed an inquiry among the staff (Sorvisto 2017), with a significantly higher amount of responses. From the 141 answers received, 64 came from the teaching staff. The research concludes that staff motivation has increased from previous years, and specifically, 84,4% of the teaching staff is highly motivated, which is consistent with the results of this current questionnaire.

16 disagreed with this statement (Q32). This is something that the institution should consider improving, although the answers might simply reflect that Centria has numerous campuses and teaching programmes and thus faculty members have less direct contact with each other. Teaching quality was measured in three questions (Q21, Q22 & Q26). All the respondents try to improve the quality of their teaching, even though only six admitted that they were not content with the quality of their teaching, while 15 respondents were content with the rest being undecided. Almost everyone (27 answers) disagreed with statement 21, indicating that having students pass the course is not enough, the way one teaches is also important. Furthermore, everyone agreed that a teaching method that always works does not exist (Q35) and 20 said to develop their pedagogical skills (Q29).

Attitudes to changing the teaching methodology were surveyed in three questions (Q12, Q15 & Q20). 25 reported changing the way they teach often, and 26 agreed that this helps them in their work as teachers. However, 24 agreed with statement 20, which means that they would not change the way they teach once they find a good way to teach. This last answer is somewhat in contrast with the answers given for tailoring courses to fit different students and groups (Q13, Q17 & Q31), where 27 strongly agreed with the statements about trying to find the best possible ways to teach both the group and the students, and 28 expressed changing teaching methods to fit a group's needs. 25 reported employing different teaching methods during a single lesson (Q33). Not surprisingly also the majority, 21 agreed that new generations of students need new ways of teaching (Q19). Attitudes to traditional lectures were surveyed in two questions (Q28 & Q25), and most of the respondents disagreed with the statements (19 and 22 answers).

Four questions intended to establish attitudes towards other strategies, namely co-teaching (Q30 & Q27), using digital tools (Q14) and group dynamics (Q34). Only 18 respondents are actively in touch with other teachers, however the vast majority (28 positive answers) agrees, that co-operation benefits teachers and students alike. A similarly high amount, 25 of the respondents agree that using digital tools helps them in the classroom. The teachers also strongly disagree with the negative question regarding group dynamics, which implies that they are aware of the importance of developing groups in higher education.

This questionnaire only contained two statements about demotivating factors (Q11 & Q18). About half of the respondents, 16 agreed that other tasks influence the quality of their teaching negatively; however, only seven reported that such tasks would lower their motivation. However, almost 25%, or 7 respondents for each statement, are affected negatively.

Finally, two open-ended questions were added (Q36 & Q37) to identify other relevant motivating and demotivating factors. The most common motivating factor, mentioned by 23 respondents out of the 30, is connected to the students, including their activity, motivation, understanding and co-operation. Mentioning students as motivating factors is perfectly in line with research about intrinsic motivation, meaning that teachers are motivated to teach because of the joy of educating people. Five respondents mentioned feedback received from the students was important. Other, less commonly mentioned factors included good working conditions, money, freedom to develop and teacher autonomy, co-operation between teachers, and collegial relationships.

The most common demotivators include workload and stress. Both of these are mentioned by Dörnyei (2001) and are in accordance with research by Praver & Oga-Baldwin (2009). Many re-

spondents explained that the workload is not divided evenly, often they would have too much to do, and sometimes too little. In some cases, teachers have to work in their free time as well, since the time assigned for courses is not enough. This often does not leave enough time to develop professionally. With all the other tasks teachers are given and the continuous interruptions, many cannot focus on teaching enough. As one respondent summarised, what demotivates his/her is,

that we cannot focus on teaching a hundred percent [since] all other administrative tasks take away time from teaching, and that we do not have enough resources to teach. There are way too few hours given per study credit, so it feels like we are in a hurry all the time. Students say that during the last few years teachers have become busier and they have given negative feedback about this. Students also wish there was more contact teaching.

Other factors mentioned about the institution included a lack of support from the leadership and the management and not listening to teachers' opinions about issues that affect their work. Another problem that was mentioned and is connected to the institution is that some felt that the rules at Centria should be adhered more rigidly, since they perceived different rules and consequences towards student cheating and plagiarism. Some respondents added, that they did not feel respected enough. Student-related responses included large group sizes, a lack of student motivation and inadequate contact with students participating in online courses.

13.4 Conclusion

Neither the research methodology nor the breadth of this research allow for establishing a strong link between teacher motivation and teaching methodology. However, our initial hypothesis about attitudes can be answered with a high level of certainty and some conclusions can be drawn. Motivated teachers are continuously looking for ways to improve themselves, the way they teach and for these efforts they are rewarded intrinsically. They would like to have more time to be able to develop and are often struggling under the workload, but still receive positive feedback from the students. Most importantly, the majority keeps an open mind about the way they teach and would be willing to co-operate with others.

APPENDIX 1

1. Gender
2. Age
3. Teaching Experience: 0-3 years; 4-9 years; 10-19 years; 20+ years
4. Teaching Experience from Higher Education: 0-3 years; 4-9 years; 10-19 years; 20+ years
5. I teach: Part Time/Full Time
6. Teaching Qualification: Pedagogical studies (60 op) done as part of the studies; done later; in progress; none
7. Group size (can choose more than one): big groups (30+ students), medium-size groups (10-29 students), small groups (2-9), individuals (1 student)
8. I teach the following fields (can choose more than one): business, chemistry, IT, music, social sciences and healthcare, other technology, other
9. I enjoy teaching (1: I strongly disagree – 5: I strongly agree)
10. I get positive feedback for my courses (1-5)
11. Other work tasks affect the quality of my teaching (1-5)
12. I often renew the way I teach (1-5)

13. I try to find the most fitting teaching method for each group (1-5)
14. Digital tools help me in teaching (1-5)
15. Changing the methodology helps me as a teacher (1-5)
16. I like teaching a lot (1-5)
17. I try to find the best way to teach for the students (1-5)
18. Other work outside of teaching (for ex. administrative tasks) lower my work motivation (1-5)
19. New generations of students need new teaching methods (1-5)
20. If I feel a course has been successful, I teach it the same way in the future (1-5)
21. The way I teach does not matter as long as students pass the course (1-5)
22. I am not satisfied with the quality of my teaching (1-5)
23. Centria offers possibilities and support to develop my teaching (1-5)
24. Centria's atmosphere encourages trying new teaching methods (1-5)
25. Lecturing always works (1-5)
26. I try to improve the quality of my teaching (1-5)
27. Both teachers and students benefit from co-operation between teachers (1-5)
28. Knowledge comes from the teacher (1-5)
29. I develop my pedagogical skills by for example reading relevant literature (1-5)
30. I am actively in touch with other teachers (1-5)
31. I change the teaching method to suit different groups (1-5)
32. I know how and what other teachers at Centria teach (1-5)
33. During the same class I teach using different methods (1-5)
34. Improving group dynamics does not concern teachers in higher education (1-5)
35. There is no single method that is perfect and fits every situation (1-5)
36. Write briefly, what motivates you as a teacher
37. Write briefly, what do you think are causing problems in being motivated at work
38. Other comments about the questionnaire

		Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
Q9	I enjoy teaching	16	10	3	0	1
Q10	I get positive feedback for my courses	7	19	3	0	1
Q11	Other work tasks affect the quality of my teaching	8	8	7	3	4
Q12	I often renew the way I teach	10	15	4	1	0
Q13	I try to find the most fitting teaching method for each group	11	16	2	1	0
Q14	Digital tools help me in teaching	14	11	2	3	0
Q15	Changing the methodology helps me as a teacher	11	15	4	0	0
Q16	I like teaching a lot	19	10	0	1	0
Q17	I try to find the best way to teach for the students	15	12	3	0	0
Q18	Other work outside of teaching (for ex. administrative tasks) lower my work motivation	3	4	11	3	9

Q19	New generations of students need new teaching methods	8	13	7	2	0
Q20	If I feel a course has been successful, I teach it the same way in the future	3	21	3	3	0
Q21	The way I teach does not matter as long as students pass the course	0	1	2	6	21
Q22	I am not satisfied with the quality of my teaching	1	5	9	7	8
Q23	Centria offers possibilities and support to develop my teaching	6	10	9	2	3
Q24	Centria's atmosphere encourages trying new teaching methods	9	9	5	6	1
Q25	Lecturing always works	1	2	5	6	16
Q26	I try to improve the quality of my teaching	21	9	0	0	0
Q27	Both teachers and students benefit from co-operation between teachers	22	6	2	0	0
Q28	Knowledge comes from the teacher	0	2	9	14	5
Q29	I develop my pedagogical skills by for example reading relevant literature	5	15	8	1	1
Q30	I am actively in touch with other teachers	8	10	9	1	2
Q31	I change the teaching method to suit different groups	6	22	1	0	1
Q32	I know how and what other teachers at Centria teach	1	3	10	14	2
Q33	During the same class I teach using different methods	7	18	4	0	1
Q34	Improving group dynamics does not concern teachers in higher education	1	0	1	5	23
Q35	There is no single method that is perfect and fits every situation	28	2	0	0	0

REFERENCES

Bernaus, M., Wilson, A. & Gardner, R. C. 2009. Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum* 12, 25–36.

Boo, Z., Dörnyei, Z. & Ryan, S. 2015. L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System* 55 (2015), 145-157.

Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Applied Linguistics in Action Series. Harlow: Pearson.

Fryer, L.K. & Bovee, H.N. 2016. Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *Internet and Higher Education* (2016). Available: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.003>. Accessed 17 August 2017.

Han, J. & Yin H. 2016. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. Available: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>. Accessed 14 April 2017.

Lam, S., Cheng R. W. & Choy, H. C. 2009. School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction* 20 (2010), 487–497.

Lähteenmäki, L. 2017. Jättitutkimus suomalaisista ammanteista: Poliisi on nyt arvostetuin – katso, miten pärjää 457 ammatin listalla. Available: <http://www.is.fi/suomi100/art-2000005208545.html>. Accessed 21 August 2017.

Ng, C. F. & Ng P.K. 2015. The Motivation of English Language Teachers in a Language Centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, Vol. 1, No. 2, June 2015.

OECD. 2016. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Available: <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>. Accessed 21 August 2017.

Polytechnics Act. 9 May 2003/351. Unofficial translation. Available: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2003/en20030351.pdf>. Accessed 16 April 2017.

Praver, M. & Oga-Baldwin, W. 2008. What Motivates Language Teachers: Investigating Work Satisfaction and Second Language Pedagogy. *Polyglossia* Vol. 14.

Sakai, H. & Kikuchi, K. 2009. An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System* 37 (2009), 57–69.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behaviour and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology* 85, 571–581.

Sorvisto, M. 2017. *Henkilöstökyselyn tulokset 2017*.

Springer, L., Stanne M. E. & Donovan, S. 1999. Measuring the Success of Small-Group Learning in College-Level SMET Teaching: A Meta-Analysis. Available: <http://archive.wceruw.org/cl1/CL/resource/scismet.pdf>. Accessed 19 August 2017.

Turkich, K., Greive S. & Cozens, P. M. 2014. Transferring Educational Theories and Knowledge Using a Co- teaching Mentor Model: A Discipline-Appropriate Approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Vol. 11(3)

Wheatley, K. F. 2005. The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005), 747–766.

14. KIIRE SYÖ ONNELLISUUTTA - VIESTINNÄN OPETTAJAN MOTIVAATIO AMMATTIKORKEAKOULUSSA

KTT, FL Tuija Tolonen-Kytölä

14.1 Johdanto

Viestinnän opettajan työ ammattikorkeakoulussa on parhaimmillaan inspiroivaa vuorovaikutusta aikuistuvien ja jo työelämässä kokemusta hankkineiden ammattilaisten kanssa. Työ on luovaa ja sisällöltään vaihtelevaa ja antaa mahdollisuuden kehittyä ja oppia uutta. Onnistumisen kokemukset työssä sekä hyvät suhteet opiskelijoihin sekä työyhteisön jäseniin palkitsevat: työ tuottaa iloa ja motivoi.

Kuitenkin ammattikorkeakouluopettajan työ on jatkuvassa muutoksessa monimuotoistuvien opetusmetodien, resurssipaineiden sekä opetussisältöjen muuttumistarpeiden myötä. Tämä tarkoittaa, että käytännössä opettajan tulee usein opettaa yhä suurempia ryhmiä uudella tavalla tavoilla ja uusin välinein. Motivaatiota tarvitaan, jotta työssä voi kehittyä ja jatkaa eteenpäin. Mikä motivoi ammattikorkeakoulun viestinnän opettajaa ja mikä tuottaa hänelle iloa työssä? Millaisia palautumiskeinoja hän käyttää?

Tässä artikkelissa tarkastelen viestinnän opettajien työskentelymotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ammattikorkeakouluissa. Tarkasteluni pohjautuu paitsi motivaatiota ja käyttäytymistä koskeviin psykologisiin klassisiin teorioihin, myös johtamista ja yrittäjyyttä käsitteleviin tutkimuksiin, joissa on käsitelty mm. perheyrittäjien motivaatiota ja suhtautumista työhön, ns. omaehtoista, sisäistä yrittäjyyttä. Otan tarkastelussani huomioon myös suomalaisen yhteiskunnan kulttuurillisen kontekstin ja suomalaisen työnkäsityksen. Näkökulma tutkittavaan ilmiöön on siis teoriataustaltaan monitieteinen.

Tavoitteenani on selvittää, kuinka motivoituneita ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajat ovat ja millaisista tekijöistä motivaatio koostuu. Mitkä tekijät työssä lisäävät motivaatiota ja onnellisuutta, mitkä taas heikentävät työhyvinvointia? Keskityn artikkelissani ns. sisäisen motivaation tarkasteluun, jolla on yhtymäkohtia sisäisen yrittäjyyden ominaisuuksien kanssa. Kuinka yrittäjämäisesti opettajat suhtautuvat työhönsä ja miten se heidän motivaatioonsa vaikuttaa?

14.2 Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Lähestyn tutkittavaa ilmiötä kvalitatiivisesti ja deskriptiivisesti. Metodini on havainnointi, jota täydentää verkon kautta toteutettu puolistrukturoitu kyselytutkimus. Havainnointi ainoana tiedonkeruumenetelmänä on nähty haasteelliseksi ja havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen monessa tapauksessa hedelmälliseksi. Käytännössä kyselytutkimus on aineistonkeruumenetelmänä yhdistetty kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta myös laadullisessa tutkimuksessa sitä on mahdollista käyttää (Tuomi & Sarajärvi 2003, 83.) Analysoin avointen kysymysten tuloksia induktiivisen sisällönanalyysin avulla, kvantitatiiviset osat lähinnä frekvenssijakauman ja keskiarvojen mukaan.

Webropol-kysely toteutettiin maaliskuussa 2017 eri ammattikorkeakouluissa opettavien opettajien keskuudessa. Tutkimukseen vastasi 26 viestinnän opettajaa, joiden asema tai ammattinimike ei kyselyssä tullut esille. Kuitenkin on arvioitavaa, että he edustivat tuntiopetta-

jia, lehtoreita ja yliopettajia. Vastaajat osallistuivat kyselyyn anonyymisti ja ilmaisematta ammattikorkeakoulun nimiä, joissa he työskentelevät.

Tutkimushavainnointi on yleensä ihmisen kokonaisvaltaista ja tietoista ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien aistimista suhteessa siihen, missä ne ilmenevät. Kun tutkimusaineisto perustuu havainnointiin, havainnoija ei voi tehdä tutkimusta ilman omia tuntemuksiaan. Tässä artikkelissa havainnointi on ns. osallistuva havainnointi, koska tutkijana olen sisällä tutkittavana olevaa ilmiötä ja samanaikaisesti sekä tutkijan että tutkittavan ihmisen roolissa (Vilkka 2006, 8–9, 66–68).

Koska toimin myös itse viestinnän opettajana ammattikorkeakoulussa, pystyn havainnoimaan tutkittavaa ilmiötä, motivaatiota, myös introspektiivisesti, oman kokemukseni näkökulmasta. Tavoitteenani tässä artikkelissa onkin nimenomaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, viestinnän opettajan motivaatiota, ei selittää sitä. Ymmärtäminen ihmistä tutkivien tieteiden metodina on nimenomaan eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyvään ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Ymmärtämiseen liittyy myös intentio ymmärtää jonkin tekijän merkitystä yksilön kannalta (von Wright 1970; Tuomi & Sarajärvi 2003, 28; Vilkka 2006, 45–46.)

Tutkimusaineistoni ja havainnointini tulosten tarkastelun rungon muodostavat kolme näkökulmaa, jotka kytkeytyvät motivaatioon, vaikuttavat siihen ja selittävät sitä: opettaja sisäisesti motivoituneena omaehtoisena yrittäjänä, opettajan vapaus ja onnellisuus sekä opettajan käsitys omasta työstään (ns. työn eetos). Tarkastelunäkökulmat pohjautuvat väitöstutkimukseeni (Tolonen-Kytölä 2011), jossa havaitsin näiden näkökulmien näkyvän perheyrittäjiä kuvaavissa lehtiteksteissä ja vaikuttavan tekstien perusteella motivoivasti yrittäjyyteen. Vapauden kokemus työssä, onnellisuus ja käsitys oman työn merkityksestä ovat oletukseni mukaan yhteydessä paitsi yrittäjän, myös opettajan motivaatioon.

Opettajuudella ja yrittäjyydellä voidaanakin nähdä työn luonteen vuoksi olevan joitakin yhtymäkohtia. Molemmat sisältävät itsenäisen työn osuutta, jonka suorittamisessa sisäisellä motivaatiolla on keskeinen merkitys. Opettajuus vaatii runsaasti sisäistä yrittäjyyttä ja omaehtoisuutta. Tässä artikkelissa haluan avata sitä, millä tavalla nämä näkökulmat näkyvät tutkimusaineistoni viestinnän ammattikorkeakouluopettajien vastauksissa.

14.3 Opettajan motivaatio ja siihen vaikuttavat tekijät

Tässä artikkelissa tarkoitan motivaatiolla tiettyyn tilanteeseen liittyvää yksilön henkistä tilaa. Se on muuttuva ja määrää, millä vireydellä ja mihin suuntautuneena hän toimii. (Peltonen & Ruohotie 1987, 19.) Ihmisen tahtoon voidaan vaikuttaa myönteisesti mm. hyvällä esimiestyöllä, avoimella organisaatiokulttuurilla ja vuorovaikutuksella, palkitsemisella, hyvällä työn organisoinnilla sekä luomalla asiantuntijatyön sisältöön merkityksellisyyttä ja haasteita. Yksilön vireyteen vaikuttavat myös oma fyysinen ja psyykinen terveys sekä henkilökohtainen elämäntilanne. (Luoma, Troberg, Kaajas & Nordlund 2004, 20.)

Osaamiskeskeisessä organisaatiossa, kuten ammattikorkeakoulussa, työmotivaation merkitys korostuu, koska motivaatio ei vaikuta vain työn tuloksiin ja laatuun, myös henkilön vireyteen, energiatasoon ja hyvinvointiin. Asiantuntijoiden motivaatio ja sitoutuminen on erityisen tärkeää innovaatioiden syntymisen kannalta ja silloin, kun alalla menestyminen edellyttää jatkuvaa osaamisen kehittämistä ja yhdistämistä. (Luoma, Troberg, Kaajas & Nordlund 2004, 20.)

Motivaatioprosessiin liittyviä tekijöitä työorganisaatiossa ovat työympäristö, työn ominaisuudet ja työntekijän persoonallisuus. Työympäristöön kuuluvat taloudelliset ja fyysiset ympäristötekijät, kuten palkkaus, sosiaaliset edut ja työolosuhteet, mutta myös sosiaaliset tekijät, mm. johtamistapa, sosiaaliset palkkiot, ryhmädynamiikka ja organisaation ilmapiiri. Työn ominaisuuksilla tarkoitetaan työn sisältöä – sen mielekkyyttä ja siitä saatua palautetta – sekä työssä etenemistä ja saavutuksia. Persoonallisuustekijöitä ovat mm. työntekijän harrastukset ja mielenkiinnon kohteet, asenteet työtä ja itseä kohtaan sekä tarpeet: liittymisen tarve, arvostuksen tarve ja itsensä toteuttamisen tarve. (Peltonen & Ruohotie 1987, 22–23.)

Maslowin klassisen tarvehierarkian mukaan ihmisen tarpeet ovat ihmisen työskentelyn ja toiminnan perustana. Toimintaa ohjaavat ensin fysiologiset perustarpeet, perustoimeentulo. Näiden tarpeiden tultua tyydytetyksi ihminen kaipaa turvallisuutta, ja kun turvallisuudentarve on saavutettu, toimintaa ohjaavat sosiaaliset tarpeet. Kun sosiaalisia suhteita on tarpeeksi ja ne ovat kunnossa, yksilö tarvitsee arvostusta. Arvostusta saatuaan hänellä on parhaat edellytykset täyttää itsensä toteuttamisen ja luovuuden tarpeitaan, jotka ovat asteikossa ylimpinä. Nämä tarpeet motivoivat ihmistä mm. ryhtymään yrittäjäksi tai toimimaan työssään yrittäjämäisesti, sisäisesti motivoituneina. (mm. Peltonen & Ruohotie 1987, 100–101.)

Herzbergin (1971) tutkimustulosten mukaisesti ihmisen tyytyväisyys ja tyytymättömyys eivät kuitenkaan ole saman ilmiön vastakkaisia ääripäitä, vaan eri dimensioita. Jokapäiväisessä elämässä ihmistä ei saa tyytyväiseksi poistamalla tyytymättömyyden syyt, vaan siihen tarvitaan yksilön omia motivaatioon liittyviä toimenpiteitä. Ihminen voi siis olla samanaikaisesti tyytymätön ja tyytyväinen: olla kiinnostunut työnsä sisällöstä, mutta olla tyytymätön esimerkiksi työaikaansa tai sen kuormittavuuteen. (Peltonen & Ruohotie 1987, 100–101.)

Motivaation yhteydessä puhutaan usein sisäisistä ja ulkoisista motivaatiotekijöistä, vaikkakin viime aikoina hyvin selkeä jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon on ollut väistymässä. Ulkoisilla motivaatiotekijöillä tarkoitetaan mm. kannustusjärjestelmiä, joihin liittyy palkitsemista, joskus rankaisemistakin. Muita ulkoisia motivaatiotekijöitä ovat mm. valvonta, status, ylennys ja hyvät työolosuhteet. Sisäisiä tekijöitä ovat työ itse, henkinen kasvu, edistyminen, saavutukset ja vastuu. (Luoma, Troberg, Kaajas & Nordlund 2004, 20–21; Shlomo & Kinley 2014.)

Sisäisesti motivoitunut käyttäytyminen on itsessään palkitsevaa, ja siihen liittyy tarve tuntea itsensä osaavaksi. Vapauden tunne, se että saa itse päättää asioistaan, kuuluu myös sisäiseen motivaatioon. Sisäistä motivaatiota organisaatiossa vahvistaa, jos työntekijöitä tuetaan näiden omien sisäisten, myönteisten tuntemusten kautta. Tämä liittyy olennaisesti siihen, mitä yksilöt pitävät nautittavana ja tärkeänä. Työnantajat käyttävät kuitenkin yleisimmin ulkoista motivaatiota vahvistavia toimintatapoja, koska ne ovat käytännössä helppoja toteuttaa. (Luoma, Troberg, Kaajas & Nordlund 2004, 20–21; Shlomo & Kinley 2014.)

Shlomo & Kinley (2014) ovat eri alojen yrityksissä todenneet, että sisäinen motivaatio jää yrityksissä kuitenkin useimmiten vähemmälle huomiolle kuin ulkoinen. Tämä on ristiriitaista, koska on olemassa selvää tutkimusnäyttöä siitä, että sisäiseen motivaatioon perustuvat tekijät vaikuttavat työntekijän työskentelyyn pidempiaikaisemmin kuin ulkoiset. Ulkoisiin motivaatiotekijöihin vaikuttaminen tukee työntekijän käyttäytymisen muutosta vain jonkin verran, sisäisten motivaatiotekijöiden kohentuminen puolestaan kokonaisvaltaisesti. Tämä perustuu siihen, että merkityksellisiä ja pysyviä muutoksia on vaikea saada aikaan, mikäli työntekijällä ei ole sinnikkyyttä ja todellista halua muutokseen. Palkkioihin ja rangaistukseen perustuvaa motivaatiota on vaikea pitää pitkään yllä. Jos sisäistä motivaatiota on, henkilö jaksaa pidempään ja tekee työssään parempaa jälkeä. (Shlomo & Kinley 2014.)

Sisäiseen motivaatioon voidaan nähdä liittyvän kolme elementtiä: itsenäisyys, osaaminen ja yhteys muihin (Sholomo & Kinley 2014). Itsenäisyys merkitsee tunnetta siitä, että yksilö voi itse valita, mitä tekee, eikä tunne olevansa muiden hallinnassa. Työntekijöiden osallistuminen omien tavoitteiden asettamiseen vahvistaa tätä itsenäisyyden tunnetta. Yhteys muihin on merkittävää sisäisen motivaation kannalta siinä mielessä, että yksilö kokee hänen työnkuvaansa liittyvillä asioilla olevan merkitystä laajemmin työyhteisössä ja ulkopuolisille. Yksilö ymmärtää, mitkä hänen tekemänsä muutokset ovat työssä tärkeitä muiden ihmisten kannalta, mitä hänen päätöksistään seuraa ja mitä hyötyä hänen työpanoksestaan on. (Shlomo & Kinley 2014.)

Sisäiseen motivaatioon kuuluu myös omaan työhön liittyvä omanarvontunne. Mikäli työntekijällä on tunne, että hän osaa ja hallitsee työnsä, siitä on hyötyä motivaation ja jaksamisen kannalta. Se, että voi tuntea olevansa ylpeä aikaansaannoksistaan, motivoi. (Shlomo & Kinley 2014.)

Työssä jaksamisen, työtehtävissä onnistumisen ja uralla etenemisen kannalta sisäinen motivaatio näyttäisikin olevan ulkoista motivaatiota olennaisempi asia. Pääpaino tässä artikkelissa motivaation tarkastelussa ilmiönä onkin viestinnän opettajan sisäiseen motivaatioon liittyvissä tekijöissä. Tämä on otettu huomioon jossain määrin jo kysymyksiä laadittaessa.

14.3.1 Opettaja sisäisesti motivoituneena omaehtoisena yrittäjänä

Ammattikorkeakouluopettajan työlle on ominaista yrittäjämäinen työskentelytapa. Työ ei jakaudu tasaisesti eri vuodenaikoina, vaan työkuorma painottuu usein lukukausien loppuun ja periodien vaihteeseen. Vaikka työnantaja laatii työaikasunnitelmat ja valtakunnallisesti asetetut osaamistavoitteet määräävät paljon, opettajalla on pitkälti vapaus valita opetettavat tarkat sisällöt, työtavat ja oppimismenetelmät. Opetettavien sisältöjen päivittäminen, uusien menetelmien haltuunotto sekä oman alan tutkimuksen kehityslinjojen seuraaminen vaativat omaehtoisuutta ja halua kehittää itseään. Tämä vaikuttaa konkreettisesti ajankäyttöön, joka voi muistuttaa pitkälti yksityisen yrittäjän tapaa työskennellä.

Taloustieteessä yrittäjyys määritellään laajemmin kuin pelkkänä ulkoisena omistajayrittäjyytenä. Yrittäjämäistä toimintaa voi esiintyä myös muualla, esimerkiksi julkisella sektorilla, kuten opettajilla. Sisäisellä yrittäjyydellä tarkoitetaan yksilön yrittäjämäistä, aktiivista toimintatapaa. Myös organisaatiossa voi vallita kollektiivinen yrittäjämäinen toimintatapa. Yksilön käsitys itsestä, toiminnan motivaatio ja arvot, joiden perusteella hän tekee valintoja ja rakentaa elämänsä, ovat yrittäjämäisiä. (mm. Peltonen & Ruohotie 1987, 100–101.)

Omaehtoiselle, sisäiselle yrittäjyydelle ominaisena voidaan pitää luovuutta ja innovatiivisuutta, vastuuta, tavoitteellisuutta, pitkäjännitteisyyttä, itsenäisyyttä, havainnointia sekä visiointia (Koironen 1993, Gibb 1990, 54.) Omatoimisuus, itseohjautuvuus, sitoutuminen, aktiivisuus, elinikäinen oppiminen, sopeutumiskyky, hyvä työn hallinta sekä erilaiset taidot ja valmiudet, rohkeus ja päämäärätietoisuus ovat myös ominaisuuksia, joita sisäiseen yrittäjyyteen usein liitetään. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 14.) Nämä ominaisuudet yhdistyvät havaintojeni mukaan opettajuuteenkin: sisäisesti motivoituneen opettajan kohdalla täyttyvät myös sisäisen yrittäjyyden tunnusmerkit.

14.3.2 Opettajan vapaus ja onnellisuus

Opettajan työlle on parhaimmillaan ominaista vapaus, joka koskee hänen työnsä sisällön suunnittelua, työ- ja opetusmenetelmiä ja osittain myös työn tekemisen aikaa ja paikkaa. Tällai-

nen toimintatapa edellyttää itsensä johtamisen taitoa ja on liitetty yrittäjyyteen. (Peltonen & Ruohotie 1987; Koironen 1993; Kauko-Valli 2008, Tolonen-Kytölä 2011.) Yrittäjyystutkimuksen parissa on erityisesti perheyrittäjien todettu olevan keskimäärin onnellisia työssään. Määrittävä tekijä onnellisuuden tunteen saavuttamisessa on vapaus, jota yrittäjä voi työssään tuntea (Kauko-Valli 2008.) Voisikin olettaa, että samoin kuin yrittäjillä, opettajan työhön liittyvä vapaus, ns. itsenäisen työn osuus, lisää opettajan onnellisuuden kokemusta työssä.

Liberalistinen, yksilön vapautta korostava ajattelu on yleisesti ottaen viimeisten parinkymmenen vuoden aikana liitetty suomalaiseen yhteiskuntaan keskeisesti vaikuttavana ideologiana. Yksilön oma aktiivisuus, luovuus ja innovatiivisuus ovat korostuneet. Ihminen nähdään oman elämänsä subjektina, joka kykenee tekemään valintoja vapaasti – olemaan riippumaton selviytyjä ja menestyjä, joka ei tarvitse yhteiskunnan apua (Mäkinen 2012, 251–253.). Tämä suuntaus on havaittavissa korkeasti koulutettujen suomalaisten uravalinnoissa ja työskentelytavoissa. Etätyö sekä joustot työajassa ja -paikassa antavat mahdollisuuksia ja itsenäisyyttä. Samalla jatkuva tavoitettavissa oleminen puhelimen ja etäyhteyksien kautta voi toisaalta vaikeuttaa työstä irtautumista ja aiheuttaa stressiä. Tämä näkyy mitä ilmeisimmin myös korkeakouluopettajan työssä.

Kansainvälisesti katsottuna Suomi on ollut yleensä tilastoissa melko korkealla onnellisuutta ja hyvinvointia mitattaessa. Onnellisuus liittyy paitsi yksilön vapauteen toteuttaa itseään, myös hyvään perusturvaan, saatavilla oleviin palveluihin, yleiseen ennustettavuuteen ja vakiintuneisiin oloihin. (Ojanen 2012, 245). Hyvinvoinnilla voidaan tarkoittaa vaurautta tai varallisuutta, mutta myös ei-materialistista tyytyväisyyttä elämään: terveyttä, hyvää ruumiillista toimintakykyä sekä henkistä hyvää oloa. Hyvinvointiin ajatellaan kuuluvan positiiviset tuntemukset sekä ”täysillä eläminen”, kukoistus. Onnellisuus, tyytyväisyys ja hyvinvointi ovat kaiken kaikkiaan keskenään hyvin saman sisältöisiä käsitteitä, joita käytetään tutkimuksissa rinnakkain. (Kauko-Valli 2008.)

Opettajan hyvinvoinnin ja onnellisuuden kannalta on tärkeää, että hän voi tuntea onnea ja tyytyväisyyttä omista aikaansaannoksistaan. Vapaus tehdä itsenäisiä valintoja ja ottaa vastuuta sekä oman luovuuden käyttömahdollisuus ovat tärkeitä tekijöitä, jotta opettaja voisi kokea onnellisuutta ja kukoistaa elämässään.⁷

14.3.3 Opettajan työ kutsumuksena

Työn eetoksen – käsityksen, joka yksilöllä tai yhteisöllä työstä on – on suomalaisessa kulttuurissa usein katsottu pohjautuvan kristilliseen kulttuuriperimään. Työn merkitys on ollut perinteisesti Pohjoismaissa suuri, ja usein työn merkityksen korostaminen liitetään kristilliseen etiikkaan. Puhutaan luterilaisesta työmoraalista. Paitsi että työ on elinkeinon lähde, se tarjoaa itsensä toteuttamisen kanavan ja antaa parhaimmillaan sisältöä yksilön elämään. (Tolonen-Kytölä 2014, 137.)

Protestanttisella työn etiikalla on tarkoitettu ahkeraa työntekoa, velvollisuudentuntoa ja rehellisyyttä, työn nostamista keskeiseen asemaan elämässä. Luterilainen työmoraali tarkoittaa kuitenkin pohjimmiltaan sitä, että ihminen palvelee lähimmäisiään ja yhteiskuntaa työllään, jonka hän tekee ahkerasti ja hyvin. Mikä tahansa työ voi olla kutsumus. (Heinimäki 2009; Paar-

⁷ Antiikissa Aristoteles nimitti hyvää elämää ”edaimoniaksi”, joka voidaan suomentaa sanalla ’onnellisuus’. Edaimoniassa ihminen ”kukoistaa” ja voi hyödyntää oman potentiaalinsa täysin. Aristoteles käsitti onnen ihmisen lopulliseksi ja tärkeimmäksi tavoitteeksi. Onnelliseksi oli mahdollista tulla noudattamalla hyveitä ja käyttämällä lahjojaan parhaalla mahdollisella tavalla. Järjen käyttö edesauttoi onnen saavuttamista. (Aristoteles 1989.)

ma 2009.) Myös opettajuus on nähty kutsumustehtäväksi: työlleen omistautunut opettaja, joka huolehtii koko kylän kasvatustehtävästä ja huolehtii sivistyksen jakamisesta tuleville sukupolville, on usein nähty hahmo vanhoissa Suomi-filmeissä.

Luterilaisen työkäsityksen mukaan työ on paitsi jokapäiväisten tarpeiden tyydyttämistä varten myös ihmiselle annettu kutsumus ja tehtävä ja kytköksissä myös itsensä toteuttamiseen. Ihminen näkee elämän mielekkyyden usein työn kautta. (Paarma 2003.) Myös Aristoteles päätyy teoksessaan Nikomakhoksen etiikka näkemykseen, että onnellisuuden edellytys on hyveellisyys, joka syntyy hyvästä toiminnasta. Jos joku onnistuu toimimaan hyveellisesti, hän on onnellinen. Tätä hyveellisyyttä voidaan kutsua eettisyydeksi eli teoissa näkyväksi hyväksi ajatteluksi. (Aristoteles 1989.) Ajatuksen kutsumustyöstä voi ajatella pohjautuvan myös tähän näkemykseen: esimerkiksi opettaja tuntee kutsumukseksi tehdä työssään hyvää ohjaamalla opiskelijaa, kuuntelemalla häntä ja ottamalla hänen tarpeita huomioon opetuksen suunnittelussa. Samalla tieto, että voi auttaa opiskelijaa eteenpäin elämässä ja vahvistaa hänen osaamistaan tuottaa opettajalle hyvinvointia ja hyvää mieltä, mikä auttaa jaksamaan eteenpäin.

Toisin kuin usein korostetaan, myös luterilainen työn etiikka tunnustaa kuitenkin levon ja rentoutumisen merkityksen ihmisen hyvinvoinnin kannalta. Riippuvuus työstä ei saanut Lutherin käsityksissä tukea: ihmiset, jotka tekivät työtä ja hankkivat omaisuutta vain ajaakseen omia etujaan, olivat päinvastoin hänen arvostelunsa kohteina. Kohtuullisuus sitä vastoin oli tärkeää. (Paarma 2003.)

Tätä näkökulmaa on havaintojeni mukaan vasta viime vuosien aikana alettu suomalaisessa työelämässä korostaa – tosin samalla, kun työtahti yhteiskunnassa työssä olevien keskuudessa näyttää kiristyvän ja suomalaisten arvopohja sinänsä monimuotoistuvan. Henkinen valmennus, rentoutuminen ja meditaatio ovat lisääntyneet työssä jaksamisen tukikeinoina, kun työn vaatimukset kasvavat (mm. Aulanko 2004). Näin on tapahtunut myös opetushenkilökunnan parissa.

14.4 Kyselytutkimuksen toteuttaminen

Pyrin tässä tutkimuksessa havainnoimaan ja ymmärtämään viestinnän opettajien motivaatio-tekijöitä ammattikorkeakoulussa. Päädyin selvittämään tutkimuskysymystä puolistrukturoidun kyselytutkimuksen avulla, koska oletukseni oli, ettei opettajilla ole arjessaan aikaa vastata laajamuotoiseen teemahaastatteluun. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä sain kyselyyni runsaasti vastauksia.

Mukana Webropol-kyselyssä oli 15 kysymystä, joista suuri osa oli avoimia kysymyksiä, toisaalta osa nopeasti vastattavia vaihtoehto- ja arviointikysymyksiä asteikolla 1–10. Kysymystyyppit valitsin siitä syystä, että uskoin saavani tällä tavalla kerättyä riittävän kattavasti opettajien näkemyksiä omasta motivaatiostaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Kysely lähetettiin sähköpostitse 26:lle viestinnän opettajalle eri ammattikorkeakouluissa maaliskuun 2017 lopussa. Opettajat valikoituivat tutkimukseen siten, että etsin eri ammattikorkeakoulujen verkkosivuilta viestinnän opettajien yhteystiedot, joihin lähetin sähköpostiviestin kyselyyn liittyen. Kaikista ammattikorkeakouluista viestinnän opettajan tietoja ei löytynyt. Lähetin viestin myös kaikille suomen kielen ja viestinnän amk-opettajien kehittämistiimin, ns. Suvi-työryhmän jäsenille.

Sähköpostikyselyn kautta lähetettyyn Webropol-kyselyyn vastasi 26 opettajaa. Ensimmäisen kahden tunnin aikana vastauksia tuli jo useita. Tämä viittaa siihen, että viestinnän opettajat eri ammattikorkeakouluista tunsivat kiinnostusta ja jopa tarvetta vastata motivaatiotekijöitä koskevaa kyselyyn. Suuri vastausten määrä johtuu myös siitä, että osa kyselyyn vastanneista opettajista otti yhteyttä ja pyysi lupaa jakaa linkkiä kyselyyn vielä eteenpäin omille kollegoilleen.

Kysymykset Webropol-kyselyssä olivat seuraavat:

1. Miten valitsit suomen kielen ja viestinnän opettajan uran ammattikorkeakoulussa?
2. Mikä työssäsi on parasta?
3. Mistä et pidä työssäsi?
4. Kuinka kuormittavaksi koet työsi? Arvioi asteikolla 1–10.
5. Kuinka hyvin pystyt vaikuttamaan työsi sisältöihin ja työaikasunnitteluun? Arvioi asteikolla 1–10.
6. Mikä tekijä auttaa Sinua palautumaan parhaiten työtäsi?
7. Mikä tekijä vaikuttaa työmotivaatioosi kaikista negatiivisimmin?
8. Kuinka ylpeä olet työstäsi ja sen tuloksista? Arvioi asteikolla 1–10.
9. Mikä motivoi Sinua työssäsi eniten?
10. Mikä heikentää mielestäsi työmotivaatiotasi eniten?
11. Kuinka hyvin pystyt vaikuttamaan työsi sisältöihin? Arvioi asteikolla 1–10.
12. Kuinka hyvä motivaatio Sinulla tällä hetkellä on tehdä viestinnän opettajan työtä? Arvioi asteikolla 1–10.
13. Kuinka hyödyllistä työtä tunnet tekeväsi yhteiskunnallisesta ja globaalista näkökulmasta? Kuinka olennaisena pidät tätä puolta työn sisällöstä?
14. Voitaisiinko motivaatiota mielestäsi yhä parantaa? Jos voisi, miten?
15. Mitä terveisiä haluaisit lähettää viestinnän opettajan motivaation tutkijalle?

Webropol-kyselyssä avoimin kysymyksiin vastattiin laajasti ja kattavasti. Vaihtoehtokysymykset olin laatinut tulosten yhteenvedon helpottamiseksi ja nopeuttamiseksi siten, että vaihtoehtoista voitiin valita vain tärkein. Tämä ratkaisu yksipuolisti vastauksia ja pakotti jättämään pois joitakin näkökulmia vastauksista - mistä osa vastaajista antoikin palautetta vastauksessaan. Tämä oli kuitenkin tarkoituksellista: tavoitteena oli näin pienessä tutkimuksessa keskittyä vain olennaisimpiin yksittäisen viestinnän opettajan motivaatioon vaikuttavista tekijöistä – ei mahdollisesti parannettavissa oleviin pienempiin epäkohtiin, joita varmasti jokaisen työssä on. Taroituksena oli myös yksinkertaistaa ja nopeuttaa tulosten koontia ja raportointia.

14.5 Motivaatiota lisäävät ja vähentävät tekijät viestinnän opettajien vastauksissa

Tässä luvussa esittelen Webropol-kyselyssä saamiani vastauksia, ja luvussa 6 kokoan niitä yhteen teemoittain, teen havaintoja ja johtopäätöksiä. Olen referoinut ja siteerannut avoimien kysymysten vastauksia teemoittain sen perusteella, miten vastaajat ovat aiheita muotoilleet.

Vaihtoehtokysymyksissä esitän tulokset graafisesti, jolloin näkyvissä ovat myös eri vaihtoehtojen prosentuaalinen jakautuminen ja frekvenssit, vaikka näillä ei varsinaisesti näin suppeassa tutkimusjoukossa ole merkitystä. Kysymyksistä, joissa ilmiötä arvioitiin asteikolla 1–10, esitän tulokset keskiarvona, mutta myös havainnoiden annettujen arvioiden keskinäistä jakautumista vastauksissa.

14.5.1 Uranvalinta sekä työn parhaat ja ikävimmät puolet

Ensimmäinen kysymys käsitteli suomen kielen ja viestinnän opettajan uranvalintaan johtaneita syitä (TAULUKKO 1). Yleisin syy uranvalintaan oli halu tehdä työtä nuorten aikuisten ja aikuisten opiskelijoiden kanssa. Osa vastaajista oli valinnut alan ns. vahingossa, mutta muutama vastasi halunneensa aina tehdä juuri tätä työtä tai toimivansa työssään määrätietoisen urakehityksen tuloksena. Palkan tai loman takia ei kukaan ollut valinnut alaa.

TAULUKKO 1. Viestinnän opettajan uranvalintaan johtaneet syyt

	N	Prosentti
Muuta työtä ei ole saatavilla	1	3,85%
Vahingossa	5	19,23%
Määrätietoisin urakehityksen tuloksena	3	11,54%
Olen aina halunnut tehdä tätä työtä	4	15,38%
Haluan työskennellä nuorten aikuisten ja aikuisten kanssa	8	30,77%
Palkka on hyvä	0	0%
Lomaedut ovat hyvät	0	0%
Tunnen viestinnän opettamisen yhteiskunnallisesti tärkeäksi	2	7,69%
Muu syy	3	11,54%

Toisessa kysymyksessä kysyttiin, mikä on viestinnän opettajan työssä parasta. Avoimen kysymyksen vastauksissa korostui eniten suhde opiskelijoihin. Tämän mainitsi yhteensä kymmenen vastaajaa.

”Ehdottomasti opiskelijat ja heidän kanssaan työskentely. Opiskelijat ovat pääosin kiinnostuneita omien viestintätaitojensa kehittamisestä tai ainakin pitävät taitoja tärkeinä. Opiskelijoiden kanssa työskentely on pääosin antoisaa ja hauskaakin.”

”Opiskelijoiden kohtaaminen. Innostaminen sopii minulle: Viestinnän opettajuus on osa persoonaani.”

”Parasta ovat motivoituneet opiskelijat.”

Myös työn sisältö toistui usean opettajan vastauksessa:

”Oman tieteen alan (suomen kieli) yhdistäminen käytännönläheisesti koulutettavan ammattialan työelämän tarpeisiin.”

”Opinnäytetöiden tekstinohjaus, jossa opiskelija oikeasti hyötyy viestinnän opettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä.”

”Osin kiinnostavat asiasisällöt. Innostavat opiskelijat ja hyvät työtoverit.”

Työn luonnetta, sen itsenäisyyttä ja vapautta korostettiin toiseksi useimmin vastauksissa. Vastaajat kuvailivat työnsä hyviä ominaisuuksia muun muassa seuraavasti:

”Parasta on työn itsenäisyys ja vastuullisuus. Työssä saa vaikuttaa tulevaisuuden viestintäosaamiseen sekä sen tasoon ja laatuun.”

”Työnkuva silloin, kun se on julkaisun tekemistä, hanketyötä, luovaa työtä ja opiskelijat opetuksessa.”

”Itsenäisyys ja se, että saan koko ajan kehittää uutta.”

”Monipuolisuus, mahdollisuus kehittyä, joustava työaika.”

”Työn vapaus on palkitsevaa, kun voi opsin puitteissa suunnitella ja toteuttaa omaa työtään.”

”Vapaus ja vastuu yhdistyvät: on vapaus suunnitella ja tehdä kuten parhaiten näkee, ja haastetta siihen tuo tieto siitä, että vastaan itse onnistumisesta.”

Myös palkka, ihmissuhteet työssä sekä työn merkittävyys mainittiin vastauksissa myös:

”Opetettava aine, opiskelijat, kollegat ja edut (loma ja palkka).”

”On motivoivaa tehdä tärkeää työtä. Mikä olisi tärkeämpää kuin auttaa tulevia insinöörejä kehittymään viestijöinä. Opiskelijoilta saamani myönteinen palaute kannustaa tekemään työni hyvin.”

”Saa uusia tietoja ja saa olla tekemisissä ihmisten kanssa ja tehdä sitä, mitä osaa. Myös työyhteisö ja oman alan kollegat ovat tärkeä osa työtäni.”

Kolmannessa kysymyksessä viestinnän opettajilta kysyttiin, mistä he eivät työssään pidä. Selkeästi yleisin mainittu asia oli kiire ja ylikuormitus.

”Jatkuva kiire ja heikkenevät resurssit.”

”Kiire, johdolta tulevat, työpäiviä kuormittavat työtehtävät.”

”Hektisyydestä; työ ei jakaudu tasaisesti lukuvuoden sisällä.”

”KIIIREESTÄ. Ei saa tehdä sitä, mitä osaa vaan sitä, mitä ennättää.”

”Kiire, se että yhä useampi asia pitää tehdä hirmu kiireellä. Paljon eletään kädestä suuhun.”

”Jatkuva kiire ja riittämättömyyden tunne ovat päällimmäisinä negatiivisina asioina mielessä. Samoin se, että liian usein joutuu perustelemaan oman alansa ja osaamisensa tärkeyttä - Mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön ja toteutukseen ovat heikentyneet, kun resursseja on vähennetty tuntuvasti. Yleisesti ottaen tuntuu siltä, että työ on muuttumassa yhä enemmän oikolukijan työksi – oikea kohtaaminen, lähiopetus ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ovat minimissä.”

”Kun organisaatio säästösyistä vähentää opintojaksoihin varattua opettajan tuntimäärää, se johtaa siihen, että työkuormaan tulee lisää työtä, esim. lisää opintojaksoja. Opettaja joutuu siis tekemään lisää työtä palkkansa eteen. Tämä johtaa siihen, että työtä on liikaa – ainakin jos haluan tehdä työni hyvin, ja käytän siihen enemmän tunteja kuin mistä maksetaan.”

”Työ pakkautuu: välillä työpäivät ovat tosi pitkiä ja paineisia. Palautumisaikoja ei ole lomina lukuun ottamatta. Työn resursointi on vähentynyt useissa vaiheissa – aina vain. Työtä on välillä niin paljon, ettei ehdi pysähtyä lepäämään tai kehittämään mitään. Silloin yöunetkin muuttuvat rikkonaisiksi.”

”Epätasainen kuormitus ja viestinnän resursoinnin vähyys.”

”Kuormitusta on paljon. TASIin määritelty työaika ei riitä. Työt seuraavat kotiin.”

”Ajoittaiset kuormituspiikit.”

Myös arvostuksen puute mainittiin useissa vastauksissa:

”Resursseilla mitattuna viestintä on vähiten arvostettu oppiaine ammattikorkeakoulusamme.”

”Suomen kielen ja viestinnän arvostuksessa olisi todellakin toivomisen varaa amk-tasolla. Kollegiaalisissa yhteyksissä tuntuu usein, että meitä yritetään alentaa substanssi-opettajien apuopettajiksi ja että kuka tahansa voisi opettaa ammatillista suomen kieltä. Pitää olla puolustusasemissa ja tuntosarvet koholla, minkälaisia näivetysoperaatioita milloinkin on tulossa.”

”Aina vähennetään viestinnän opetuksen resursseja ja sitten valitetaan opiskelijoiden heikkoa kirjoitus- ja tekstinymmärtämistaitoa.”

”Tuntuu, että johto ei arvosta opettajia: olemme pakollinen, mutta kiusallinen kuluerä organisaatiossa.”

Viestinnän opettajan työnkuvaan liittyviä seikkoja esiintyi myös useissa vastauksissa, samoin paine uudistua ja ottaa haltuun uusia opetusmenetelmiä.

”Pikkutarkkojen lähdeviiteasioiden tai esseiden tarkistaminen, kun resurssi on minimissä.”

”Rutiineista, joita on aivan liikaa, tylsistä pakollisista töistä, lähinnä hallinnollisista ja tyhjänpäiväisten kaavakkeiden täyttämisestä.”

”Opinnäytetöiden tekstinohjaus on palkitsevaa, mutta työnä yksinäistä ja samanlaisena toistuvaa.”

”Silppumaisuudesta.”

”Työmäärän epätasainen jakautuminen ja lukemisen paljous.”

”Digitaalisuuden liiallinen korostuminen ei myöskään ole miellyttävää.”

”Koko ajan tulee uutta digitekniikkaa opeteltavaksi.”

Myös suuria opiskelijaryhmiä moitittiin kuormittavaksi tekijäksi, samoin vähenevää kontaktiopetuksen määrää.

”Suuret ryhmäkoot nykyisin ja muutoinkin resurssien vähyys kontaktiopetukseen.”

”Jatkuva työmäärän lisääntyminen on ahdistavaa. Työhön annetut tuntiresurssit vähenevät koko ajan, mutta opiskelijamäärä kasvaa.

”En halua huonontaa työn laatua, mutta niin väijäämättä tapahtuu resurssien vähentämisen myötä, ja se uuvuttaa. En pidä laadun heikkenemisestä enkä työmäärän lisääntymisestä”.

Vastauksissa heijastuvatkin viimeaikaisten valtakunnallisten säästötoimenpiteiden vaikutukset organisaatioiden sisällä. Ryhmäkoot ovat kasvaneet, ja annettavan kontaktiopetuksen määrä on vähentynyt ammattikorkeakouluissa yleisesti. Tämä näkyy opettajan arjen työssä konkreettisesti kiireen lisääntymisenä.

14.5.2 Työn kuormittavuus, motivaatiota yleisesti vähentävät tekijät ja työstä palautuminen

Kysymyksessä 4 vastaajien tuli arvioida, kuinka kuormittavaksi he kokivat työnsä asteikolla 1–10 arvioituna, kun luku 10 kuvaa erittäin kuormittavaa ja luku 1 erittäin vähän kuormittavaa arvosanaa. Vastaajista kolme (3) arvioi työnsä erittäin kuormittavaksi, luvulla 10. Luvun 8–9 valitsi yhteensä 17 vastaajaa, kun taas arvion 5–6 antoi vain yhteensä kolme vastaajaa. Keskiarvo vastauksissa oli 8,2. Tästä voikin tehdä havainnon, että ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajat kokevat työnsä yleisesti ottaen hyvin kuormittavana.

Kun opettajilta kysyttiin kysymyksessä 5, kuinka hyvin he pystyvät vaikuttamaan työnsä tavoitteisiin ja työaika-suunnitteluun asteikolla 1–10, vastaukset vaihtelivat lukujen 2 ja 10 välillä. Hajontaa oli runsaasti, mutta yleisin arvosana oli 7–8, jonka valitsi yhteensä 14 vastaajaa. Keskiarvo vastauksissa oli 6,8.

”Tavoitteisiin voinen vaikuttaa paljonkin, eli 9. Työaika-suunnitteluun en juurikaan voi vaikuttaa, sillä iso osa työstäni on opinnäytetöiden ohjausta. Työaika-suunnitteluun vaikuttaminen vaihtelee: alkuvuodesta 8 ja loppuvuodesta 3”.

Seuraavassa kysymyksessä 6 selvitettiin, mikä tekijä auttaa viestinnän opettajaa palautumaan parhaiten työstään (TAULUKKO 2). Yleisin vastaus oli liikunta, mutta myös aika perheen, suvun ja ystävien kanssa mainittiin usein parhaaksi palautumistavaksi.

TAULUKKO 2. Viestinnän opettajan palautumistavat

	N	Prosentti
Perhe ja suku	5	19,23%
Ystävät	3	11,54%
Liikunta	11	42,31%
Taide	1	3,85%
Vapaaehtoistyö/hyväntekeväisyys	0	0%
Luonto	2	7,69%
Kirjallisuus	2	7,69%
Media, sosiaalinen media	0	0%
Elokuvat	0	0%
Laiskottelu	0	0%
Kokkaaminen	0	0%
Jokin muu	2	7,69%

Vastaajilta kysyttiin kysymyksessä 7, mikä tekijä vaikuttaa viestinnän opettajan työmotivaatioon kaikista negatiivisimmin. Liika työ määrä nousi jälleen esille vastauksissa; tämän vaihtoehdon valitsi 10 vastaajaa. (TAULUKKO 3.)

TAULUKKO 3. Viestinnän opettajan motivaatiota vähentävät tekijät

	N	Prosentti
Oma terveys	1	4 %
Läheisten hyvinvointi	0	0 %
Perheen ja kodin hoitamiseen liittyvät velvoitteet	2	8 %
Ihmissuhdeongelmat työssä	1	4 %
Ajankäytön ongelmat	6	24 %
Ongelmat opiskelijoiden kanssa	0	0 %
Liika työ määrä	10	40 %
Ajankäytön ongelmat, elämänhallinta	2	8 %
Jokin muu	3	12 %

Vaihtoehdon ”ajankäytön ongelmat” valitsi työmotivaatiota heikentäväksi tekijäksi neljä vastaajaa. Perheen ja kodin hoitamiseen liittyvät velvoitteet mainittiin myös vastauksissa, samoin elämänhallinta. Kaiken kaikkiaan ajanpuute ja kiire heijastuvat tämänkin kysymyksen vastauksista.

14.5.3 Oman arvontunne ja motivaatiota lisäävät asiat

Opettajilta tiedusteltiin kysymyksessä 8, kuinka ylpeitä he ovat työstään ja sen tuloksista asteikolla 1–10. Useimmat arvioivat oman arvontunneensa arvosanalla 8. Vastaajista viisi valitsi vastaukseksi luvun 10. Keskiarvo vastauksista oli 7,8. Tästä voidaan päätellä, että suomen kielen ja viestinnän opettajat tuntevat yleensä ottaen ylpeyttä työstään ja sen tuloksista.

Toisaalta myös vastakkaisia näkemyksiä esiintyi: arvosanan 5 valitsi kuusi vastaajaa. Osa koki kysymyksen hämmentäväksi, eikä nähnyt mielekkääksi arvioida tätä ominaisuutta itsessään:

”Ylpeys ei ole ominaisuuteni. Tunnen työn iloa ja olen tyytyväinen, se on 10.”

”Tuloksia näkee harvoin. Oppiminenkin on opiskelijan tulos, ei minun. En oikeastaan hahmota työni merkitystä, mutta saan aika ajoin palautetta kollegoilta. Jos tulokset eivät näy, on vaikea olla ylpeä: 5.”

Myös muutoksia ylpeyden tunteessa oli huomattu työuran aikana:

”Olin aiemmin ylpeä (9). Viimeisten organisaatiomuutosten ja ops-uudistuksen jälkeen enää 5.”

Kysymyksessä 9 haluttiin selvittää, mitkä asiat motivoivat viestinnän opettajaa työssään eniten. Vastauksissa korostuivat erityisesti kiinnostavat sisällöt sekä opiskelijat. Myös yhteenkuuluvuuden tunne työpaikalla, hyvä ja viihtyisä työympäristö, innostava tiimi, mahdollisuus oppia uutta sekä valtakunnalliset verkostot ja yhteistyö mainittiin.

TAULUKKO 4. Viestinnän opettajaa motivoivat asiat

	N	Prosentti
kiinnostavat sisällöt	6	23,08 %
hyvä palkka	3	11,54 %
uusien ihmisten kohtaaminen	0	0 %
hyvä työympäristö	2	7,69 %
innostava tiimi	2	7,69 %
opiskelijat	6	23,08 %
yhteenkuuluvuuden tunne organisaatiossa	3	11,54 %
tunne, että tekee jotain tärkeää muiden hyväksi	2	7,69 %
mahdollisuudet oppia uutta	1	3,84 %
valtakunnallinen yhteistyö ja verkostot	1	3,85 %
hyvin johdettu organisaatio ja hyvät esimissuhteet	0	0 %

Kun opettajilta kysyttiin kohdassa 10, kuinka hyvin he pystyvät vaikuttamaan työnsä sisältöihin asteikolla 1–10, hajontaa esiintyi erittäin paljon. Yleisin arvosana oli kuitenkin 7–8, jonka valitsi 14 vastaajaa. Arvosanalla 2–3 vaikutusmahdollisuuksiaan arvioi kolme opettajaa, mutta samoin vastaajista kolme valitsi vastaukseen arvosanan 9–10. Keskiarvo vastauksissa oli 6,9. Tämä kuvaa mielestäni sitä, että eri työtehtävissä ja organisaatioissa opettajan mahdollisuudet vaikuttaa työn sisältöihin poikkeavat toisistaan melko paljon.

Kohdassa 11 opettajat arvioivat vastaushetkellä työmotivaatiota heikentäviä tekijöitä (TAULUKKO 5). Maalis-huhtikuun vaihteessa kiire oli ylivoimaisesti valituin tekijä. Tämän vaihtoehdon valitsi 11 vastaajaa. Muita vastauksia olivat liian suuret vaatimukset, epäviihtyisä työympäristö, epämotivoituneet opiskelijat, yhteenkuuluvuuden tunteen puuttuminen työyhteisössä sekä itsensä kehittämismahdollisuuden puuttuminen. Yhdessä tapauksessa koettiin myös, että vastuut ja tehtävät oli heikosti määritelty ja työn organisoimattomuus.

TAULUKKO 5. Ajankohtaiset työmotivaatiota heikentävät tekijät

	N	Prosentti
Opetettavan aineksen ei-kiinnostavat sisällöt	0	0%
Heikko palkkaus	0	0%
Jatkuva uusien ihmisten kohtaaminen	0	0%
Liian suuret vaatimukset	2	7,69%
Epäviihtyisä työympäristö	3	11,54%
Epämotivoituneet opiskelijat	2	7,69%
Yhteenkuuluvuuden tunteen puuttuminen työyhteisössä	3	11,54%
Mahdollisuus kehittää itseään puuttuu	1	3,84%
Kiire	11	42,31%
Huonosti määriteltyt vastuut ja tehtävät; työn organisoimattomuus	1	3,85%
Huonot suhteet esimiehiin	0	0%
Jokin muu	3	11,54%

Peräti 17 vastaajaa kertoi työn kuormittavuuden olevan vastaushetkellä asteikolla 1–10 määriteltynä 8–9, kolme vastaajaa jopa 10. Vain kaksi vastaajaa valitsi kuormittavuudeksi 4 tai 5.

Kohdassa 12 opettajat vastasivat kysymykseen, kuinka hyvä motivaatio heillä oli vastaushetkellä tehdä viestinnän opettajan työtä. Yleensä ottaen vastaajat arvioivat työmotivaationsa erittäin hyväksi. Asteikolla 1–10 arvioituna seitsemän opettajaa vastasi työmotivaationsa olevan vastaushetkellä 9 tai 10. Keskiarvo vastauksissa oli 8,1. Vain kaksi vastaajaa ilmoitti motivaationsa olevan 5 tai vähemmän.

Kysymys 13 oli avoin kysymys, joka käsitteli sitä, kuinka hyödyllistä työtä ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajat tunsivat tekevänsä yhteiskunnallisesta ja globaalista näkökulmasta. Heiltä kysyttiin myös, kuinka olennaisena he pitivät tätä puolta työn sisällöstä. Yleensä ottaen opettajat kokivat toimivansa yhteiskunnallisesti merkittävässä työssä eri alojen tulevien asian-
tuntijoiden kouluttajina.

”Viestintätaitoja pidetään yhä tärkeämpänä uraan vaikuttavaa asiana. Opiskeluaikana on hedelmällinen aika antaa vinkkejä ja antaa neuvoja työelämään ja auttaa kasvamaan taitaviksi viestijöiksi. Myös kollegat arvostavat työtäni tosi paljon. He osoittavat sen kysymällä apua, ehdottamalla sisältöjä tunneille sen perusteella, mitä he ovat nähneet työmailla ja ohjaamalla opiskelijoita luokseni.”

”Työskentelen sote-alan opiskelijoiden kanssa, jossa ammattikompetenssissa viestinnällä, vuorovaikutuksella ja kohtaamisella on suuri rooli. Toivoisin, että se näkyisi myös osaamisen arvostamisessa. Yhteiskunnallisesta ja globaalista näkökulmasta näistä asioista puhutaan paljon, mutta päätöksenteossa se ei lopulta näy.”

”Viestinnän opettaminen on erittäin tärkeää nyky-yhteiskunnassa, jossa esim. monilukutaito korostuu.”

”Kieli- ja viestintäosaamisen merkitys osana ammattitaitoa on korostunut jo pitkään, sillä tietotyön osuus on kasvanut. Kielenkäyttö ja viestintä ovat tärkeitä välineitä tehdä työtä, tuottaa tietoa, muodostaa ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita. Niillä on näin ollen suuri merkitys yhteiskunnassa.”

”Teen todella hyödyllistä työtä aikana, jolloin suomen kieleen kohdistuu monenlaista painetta, kuten heterogeeniset opiskelijaryhmät, S2-opetuksen lisääntyminen ja amatilliselta toiselta asteelta tulevien kasvava joukko.”

”Työ on minulle merkityksellistä, koska koen aidosti voivani auttaa opiskelijoita pärjäämään opinnoissaan ja työssään.”

”Suullinen ja kirjallinen viestintä ovat työelämän tärkeimpiä tehtäviä. Koen tekeväni tärkeää työtä.”

”Viestinnän tärkeys korostuu nykyisin ihan joka paikassa ja lähes joka alalla. Ilman hyviä viestintätaitoja on vaikea työllistyä.”

”Viestintä on yhä tärkeämpää yhteiskunnassa, mutta sen monimuotoistuminen on tuonut myös suuria haasteita.”

”Viestinnän opettaminen on hyvin tärkeää organisaatioiden sisäisen ja ulkoisen viestinnän kannalta. Viestintätaitojen puute näkyy mm. some-keskusteluissa. Tämän takia opetettavalla aineella on yhteiskunnallisesti ja globaalisti tärkeä merkitys.”

Myös epäileviä ääniä vastauksista löytyi:

”Työni on kyllä periaatteessa hyödyllistä, jos minulla vain olisi mahdollisuus seurata opiskelijoitteni kehittymistä. Näen heidät vain ensimmäisenä opiskeluvuotena. Olen osa laajempaa kokonaisuutta.”

”Viestintä on tärkeä asia ja liittyy työhyvinvointiinkin. Globaalisti ajateltuna luonnon tasapaino on tärkeämpää; viestinnällä ei juuri ilmasto-ongelmia ratkota. Mutta jos saada ihmiset kehittämään viestintätaitojaan, he voivat todella saada aikaiseksi muutoksia.”

”Enpä mieti arjessa työn yhteiskunnallista ulottuvuutta ja globaalia näkökulmaa. Enemmän arvioin opetuksen sisältöä ja menetelmiä sen kautta, mitä työyhteisötasolla tarvittavaa osaamista siitä syntyy.”

”Kiire ja väsymys sekä palautteen puute saavat tuntemaan, että tuskin tämä kovin tärkeää on.”

”Yhteiskunnallisesti työni on tärkeää, globaalisti ei ehkä niinkään, mutta Suomessa kyllä. Koen työni yksittäisten opiskelijoiden tuuppimisena eteenpäin – en niinkään suurempien ryhmien, vaikka aina ne ovat isoja ryhmiä.”

Viimeisessä varsinaisessa kysymyksessä 14 tiedusteltiin, millä tavalla viestinnän opettajan motivaatiota voitaisiin yhä parantaa (TAULUKKO 6). Vastaajat nostivat keskeisiksi motivaatiota nostaviksi tekijöiksi vapaa-ajan lisäämisen sekä myönteisen opiskelijapalautteen ja työn sisällön kehittämisen. Myös johdon sanallinen kannustus ja palkankorotus mainittiin, samoin arjen organisointi, työtehtävien muuttaminen, sisäinen asennemuutos sekä fyysisen ympäristön muuttaminen. Kuten jo aiemmissa vastauksissa on tullut ilmi, myös tämän kysymyksen kohdalla vastauksissa korostui opettajan ylikuormitus ja kiire, joka heijastui myös vapaa-aikaan ajanpuutteena.

	N	Prosentti
Palkkaa nostamalla	2	8 %
Johdon sanallisella kannustuksella	3	12 %
Opiskelijoiden positiivisella palautteella	4	16 %
Työtehtävien muuttamisella	1	4 %
Työn sisältöä kehittämällä	4	16 %
Rentoutumalla, vapaa-aikaa lisäämällä	1	4 %
Arjen organisoinnilla	3	12 %
Sisäisellä asennemuutoksella	1	4 %
Työyhteisön ongelmien ratkaisemisella	4	16 %
Fyysisen työympäristön muuttamisella	1	4 %
Muulla tavoin	1	4 %

TAULUKKO 6. Opettajan motivaation parantamismahdollisuudet

Viimeiseen kysymykseen 15 vastaajat saivat vapaasti kirjoittaa ajatuksiaan tutkimuksen teemasta sekä kyselyyn vastaamisesta. Vastauksissa tuli esille joitakin olennaisia, varsinaisia vas-

tauksia täydentäviä kommentteja. Kommenteissa otettiin esille erityisesti korkeakouluissa heikentyneet resurssit sekä sirpaleiset työtehtävät, jotka vievät ajatukset pois opettamisesta.

”Resurssipula on ohjannut johtoa vaatimaan työltämme asioita, jotka häiritsevät työtäni (työajanseuranta, resurssien vähentäminen, digiloikka pakotettuna myös niihin aiheisiin, joihin se ei sovi jne.) Se raivostuttaa ja turhauttaa, vie motivaatiota ja syö työyhteisön henkeä.”

Useissa vastauksissa kommentoitiin myös kyselyn toteutusta ja siinä ilmenneitä teknisiä puutteita: valintakysymyksissä ei voinut valita kuin yhden vaihtoehdon. Kuten jo aiemmin mainitsin, osittain tämä toteutustapa oli tarkoituksellinen, koska tavoitteeni oli tehdä vain summittaista kartoitusta kvalitatiivisin menetelmin, eikä tarkkaa kvantitatiivista tarkastelua. Tämä ratkaisu osoittautui kuitenkin vääräksi: vastaajat olisivat halunneet antaa kysymyksiin kattavammat vastaukset.

14.6 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa tarkastelen viestinnän amk-opettajien keskuudessa tekemääni kyselytutkimusta aluksi Maslowin tarvehierarkian, opettajan onnellisuuden sekä opettajan vapauden ja sisäisen yrittäjyyden näkökulmista. Lopuksi kokoan tutkimukseni tuloksia yhteen ja pyrin muodostamaan kokonaiskäsityksen tutkittavasta ilmiöstä.

14.6.1 Viestinnän opettajan motivaatio Maslowin tarvehierarkian näkökulmasta

Maslowin tarvehierarkian mukaisten fysiologisten perustarpeiden täyttymistä on Suomen kaltaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa pidetty lähes itsestäänselvyytenä. Tämän tutkimuksen perusteella ammattikorkeakouluissa opettavat viestinnän opettajat Maslowin tarvehierarkian mukaisista keskeisistä perustarpeista, uni, jää työkuorman ja kiireen takia ajoittain tyydyttymättä.

Turvallisuuden tarpeiden voisi olettaa ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajilla täyttyvän tällä hetkellä Suomessa melko hyvin. Turvattomuuden tunne syntyy lähinnä ulkoisen turvattomuuden tunteen lisääntymisestä yhteiskunnassamme. Korkeakouluopettajan arkeen turvattomuus tunkeutuu onneksi vain harvoin; siitä pitävät huolen mm. organisaatioiden omat turvallisuusjärjestelmät ja -suunnitelmat. Turvattomuuden tunnetta voivat havaintojeni mukaan kasvattaa lähinnä suurentuneet opetusryhmät tai yksittäiset opiskelijat, mikä kuitenkin lienee harvinaista.

Yhteenkuuluvaisuuden ja rakkauden tarpeet, ts. sosiaaliset tarpeet täyttyvät suomen kielen ja viestinnän opettajien työssä hyvin. Sosiaalisia tarpeita täyttää arjessa paitsi vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa, myös yhteys kollegoihin, työyhteisön tiimit sekä valtakunnalliset ammatilliset verkostot. Tämä onkin tärkeää, sillä viestinnän opettajiksi valikoituu oppiaineen sisältöjen vuoksi persoonia, jotka luontaisesti ovat ulospäinsuuntautuneita ja jotka ovat mielellään tekemisissä toisten kanssa ja toimivat yhdessä. On kuitenkin todettava, että joukkoon mahtuu luonnollisesti myös introverteja, jotka kaipaavat yksinäisyyttä ja työrauhaa keskittyessään lukemiseen, suunnitteluun ja palautteen antamiseen. Yhteistä kaikille ihmistyypeille on kuitenkin tarve tulla hyväksytyksi omana itsenään työyhteisössä sekä tunne siitä, että itseä ja omaa työtä arvostetaan.

Arvonannon tarpeet ovatkin Maslowin hierarkiassa toiseksi ylimmän tason tarpeita, jotka kuitenkin ovat ominaisia kaikille silloin, kun alempien tasojen tarpeet on tyydytetty. Tämän tutkimuksen perusteella viestinnän opettajat kokevat arvostuksen puutetta, mikä laskee motivaatiota. Jotkut kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että heidän työtään pidetään substanssiopettajien keskuudessa vain oikolukijan tehtävänä, mutta toisaalta monet kokivat myös saavansa arvostusta niin muilta opettajilta, esimiehiltä kuin opiskelijoilta. Tämä puolestaan antaa voimia työhön.

Viestintätaitojen ymmärretään kuitenkin olevan osa korkeasti koulutettujen ammattitaitoa, mikä antaa merkitystä viestinnän opettajan työlle. Opettajat haluavat tukea opiskelijoiden kehittymistä viestijöinä, antaa heille mahdollisuuksia löytää vahvuutensa ja kehittyä viestintä- ja vuorovaikutustaidoissaan. Tämä korostui monien viestinnän opettajien vastauksissa. Useat heistä kokevat tekevänsä yhteiskunnallisesti hyödyllistä ja tärkeää työtä, vaikka globaalisti työllä koettiin olevan melko pieni merkitys.

Työssä korostuu myös itsensä toteuttamisen tarve: työn pedagogista lähestymistapaa, opintojaksojen sisältöjä ja yksittäisiä tehtäviä on mahdollista suunnitella opetussuunnitelman määrittelemissä rajoissa luovasti ja yksilöllisesti. Tässä mielessä opettajan työnkuva tarjoaa mahdollisuuden täyttää myös Maslowin tarvehierarkian kaikista ylimmän tason tarpeita: luovuuden ja itsensä toteuttamisen tarpeita. Tämä edellyttää kuitenkin, että alemman tason tarpeet on tyydytetty: lepoa, liikuntaa, ravintoa, sosiaalisia suhteita ja välittämistä sekä myös arvostusta on saatu eri elämänalueilla riittävästi. Joka tapauksessa ajatus siitä, että aika ajoin myös oman luovuuden esille saaminen työssä on mahdollista, on merkittävä motivaatiotekijä rutiinitehtäviä suoritettaessa.

14.6.2 Opettajan onnellisuus

Kiire ja resurssipula näyttäytyivät tämän tutkimuksen perusteella erittäin merkittäväksi viestinnän amk-opettajan työmotivaatioon vaikuttavaksi haittatekijäksi. Tämä kertonee viimeaikaisesta kehityksestä opetuksen resursoinnissa ammattikorkeakouluissa. Ennen pitkää kiire paitsi heikentää motivaatiota, myös vaikuttaa työhyvinvointiin ja yksittäisen opettajan elämään. Samalla kärsii yksilön luovuus, eivätkä yksilölliset ominaisuudet pääse kukoistamaan työssä.

Uudet opetusmenetelmät ja digitalisaatio ovat myös muokanneet suomen kielen ja viestinnän opettajan työnkuvaa. Ne tuovat vaihtelua ja osittain helpottavat työtä, mutta niiden haltuunotto ja niiden käyttöön totuttelu vie myös aikaa. Vaikka työnantajaorganisaatio ei välttämättä suoranaisesti velvoittaisi kovin monimutkaisten tai monimuotoisten välineitten ja metodien käyttöön, niitä korostetaan eri yhteyksissä. Opettajalle syntyy näissä tilanteissa kuva, jonka mukaan uusia sovelluksia ja työtapoja toivotaan tai halutaan käytettävän. Tämän tutkimuksen mukaan viestinnän opettajat tuntevat jossain määrin sosiaalista painetta opetuksensa uudistamista kohtaan. Suuntaus on toisaalta myös kohti opiskelijälähtoisempää, yksilöllisempää valmentamista muistuttavaa opetusta, mikä niukkenevista resursseista johtuen tuntuu olevan lähes mahdoton toteuttaa.

Henkinen paine ja kiire heikentävät tutkimusten mukaan työtehoa, aiheuttavat sairastumisia ja johtavat pahimmillaan työkyvyttömyyteen. Mielenterveyden häiriöt, stressiperäinen ahdistus ja masennus ovat nykyisin yksi suurimmista työkykyä alentavista tekijöistä Suomessa. Vuonna 2016 mielenterveydelliset syyt olivat suurin peruste työkyvyttömyyseläkkeen myöntämiselle: 42 prosentille työeläkettä saaneista eläke myönnettiin tästä syystä (Työkyvyttömyys-

eläkettä saaneet 2017). Ammattikorkeakouluopettajalla henkiset paineet johtuvat pääasiassa paitsi työn määrästä, myös digitaalisten välineiden ja sähköisten järjestelmien uudistumisesta sekä työyhteisössä esiintyvistä ilmapiiriongelmistä. Myös tunne arvostuksen puutteesta johtaa omanarvontunteen alenemiseen ja motivaatio-ongelmiin. Viitteitä tällaisista ongelmista on nähtävissä myös viestinnän opettajien vastauksissa.

Palautumista työpaineista auttavat tutkimukseen vastanneiden kohdalla parhaiten vapaa-ajalla harrastettu liikunta. Myös ihmissuhteet – perhe, suku ja ystävät – ovat tärkeitä, jotta työstä voidaan irrottautua. Muita hyvinvointia edistäviä asioita ovat suomen kielen ja viestinnän opettajien keskuudessa kirjallisuus- ja taideharrastukset sekä luonto.

Vaikka viestinnän opettajien eri tasojen tarpeet vaikuttaisivat kokonaisuudessaan täyttyvän eri työyhteisöissä melko hyvin, tulee vastauksissa esille myös epäkohtia, jotka aiheuttavat tyytymättömyyttä. Tällaisia ovat mm. kiireen tunne, työkuorman epätasainen jakautuminen eri vuodenaikoina sekä työyhteisöjen ilmapiiriongelmat. Tämä havainto tukee Herzbergin (1971) tutkimustuloksia, joiden mukaan yksilö harvoin on täydellisen tyytyväinen: hän voi olla hyvin tyytymätön johonkin yksityiskohtaan, mutta silti kokonaisuutena melko tyytyväinen, jos työ laajemmin tarkasteltuna on kunnossa.

Kyselytutkimuksen tulokset johdattelevat pohtimaan ristiriitaa, joka tällä hetkellä näyttää olevan läsnä usean suomen kielen ja viestinnän opettajan arkisessa työssä. Ammatinvalinta ja urakehitys ovat monen kyselyyn vastanneen opettajan elämässä pohjautuneet haluun olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Suomen kielen ja viestinnän opettajan ura ammattikorkeakoulussa oli seurausta halusta tehdä työtä nuorten ja nuorten aikuisten kanssa, ja monelle työ on sitä, mitä he aina ovat halunneet tehdä. Palkka tai lomaedut eivät olleet yhdenkään vastaajan pääasiallinen syy valita ammatti. Kuitenkin aikaa vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa ja varsinaiseen lähiopetukseen on yhä vähemmän.

Kaikesta huolimatta suomen kielen ja viestinnän opettaja kokee tämän tutkimuksen perusteella ammattikorkeakoulussa luokkatilanteen ja yksittäiset kohtaamiset opiskelijoiden kanssa ohjaustilanteissa antoisina ja sytyttävinä: tunne, että voi vaikuttaa edistävästi yksittäisen ihmisen etenemiseen ja henkilökohtaisesti tärkeiden taitojen – kirjallisen tai suullisen ilmaisun – vahvistamiseen, on polttoainetta, joka auttaa jaksamaan työssä.

Opettajat vastasivat saavansa iloa tunteesta, että voi auttaa opiskelijaa hänen kasvussaan kohti oman alansa ammattilaisuutta. Tätä osuutta työssä on kavennettu, ohennettu ja leikattu. Tämä johtaa työskentelyyn omalla ajalla palkattomasti tai tunteeseen, että ei kykene tekemään työtään niin tasokkaasti kuin halusi. Lopulta seurauksena on pahimmillaan noidankehä: kiireessä yksilölliset kohtaamisetkaan eivät enää palkitse, jos niihin ei riitä energia tai aika. Silloin sisäinen motivaatio sammuu.

Opettajien työssä jaksamista ja onnellisuutta parantavat vapaa-aikana harrastettu liikunta, perheen ja ystävien kanssa vietetty aika, kirjallisuus- ja taideharrastukset sekä luonto. Kyseeseen vastanneet opettajat kokivat, että heidän motivaatiotaan voitaisiin lisätä vapaa-aikaa lisäämällä ja antamalla enemmän mahdollisuutta rentoutumiseen.

Myös positiivisella opiskelijapalautteella sekä työn sisällön kehittämällä uskottiin olevan merkitystä, samoin työyhteisön ongelmien ratkaisemisella. Vähemmän merkitystä motivaation kasvattamiseen ajateltiin olevan johdon kannustuksella tai työtehtävien muuttamisella.

Palkankorotus mainittiin vain kahdessa vastauksessa. Osa ajatteli myös arjen organisoinnilla voitavan nostaa työmotivaatiota, samoin omalla sisäisellä asennemuutoksella. Kansainvälisten johtajuustutkimusten tulokset (mm. Shlomio & Kinley 2014), joiden mukaan sisäiset motivaatiotekijät vaikuttavat voimakkaammin työntekijöiden motivaatioon kuin ulkoiset, näyttäisivätkin pitävän paikkansa myös opettajien keskuudessa.

14.6.3 Viestinnän opettajan vapaus ja sisäinen yrittäjäyys

Hyvinvoinnilla ja tyytyväisyydellä elämään voidaan olettaa olevan työuran pituuden ja työssä jaksamisen kannalta suuri merkitys, mikä on havaittu muun muassa yrittäjien onnellisuutta tutkittaessa (Kauko-Valli 2010). Vapauden kokemus työssä ja siitä seuraava työn ilo on yhdistetty erityisesti yrittäjiin, mutta ne ovat ominaisia myös opettajille.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajat näyttäisivät voivan vaikuttaa työn sisältöihin kohtuullisen hyvin tuntien suunnittelun ja opetusmenetelmien osalta. Työn tavoitteisiin ja työaika-suunnitteluun osa pystyi vaikuttamaan erittäin tai melko hyvin, mutta muutamat vastaajista erittäin huonosti. Tässä suhteessa vastaukset poikkesivat toisistaan suuresti, mikä saattaa johtua erikokoisista ja eri tavoin johdetuista organisaatioista. Myös opettajan asema ja työtehtävät vaikuttanevat vaikutusmahdollisuuksiin.

Viestinnän opettaja tarvitsee yrittäjämäistä asennoitumista työn organisoinnissa, luovassa suunnittelussa ja asioiden loppuun saattamisessa. Työhön liittyy myös paljon rutiinia ja samankaltaisten työtehtävien toistoa, mm. kielentarkastusta ja tekstien lukemista. Nämä usein epämotivoivina koetut tehtävät on kuitenkin mahdollista selättää, jos ymmärtää työn merkityksellisenä, opiskelijaa eteenpäin ohjaavana toimintana. Tässä suhteessa opettaja voi myös itse muokata asennoitumistaan ja motivoida itseään.

Viestinnän opettajien työmoraali on tämän tutkimuksen perusteella korkea. Yksittäinen työsään kehittyvä ja aktiivinen opettaja haluaa luonnollisesti elää mukana ajassa, ajatella opiskelijaa ja työnantajaa ja tehdä työnsä hyvin. Arjessa muutokset eivät käy kädenkäänteessä, ja uusien työmenetelmien kokeilu vaatii paneutumista, uskallusta ja itsensä ylittämistä. Halu päivittää opetusmetodeja vaikuttaisi olevan sisäsyntyistä ja liittyvän opettajan lujaan työmoraaliin ja itsensä kehittämisen tarpeeseen, ja on samalla merkki viestinnän opettajien sisäisestä motivaatiosta. Kehittyminen työssä palkitsee ja tuottaa mielihyvää.

Opettajat suhtautuvat tämän tutkimuksen perusteella työhönsä tunnollisesti ja vakavasti. He tuntevat työn iloa ja uskaltavat myös tuntea ylpeyttä työnsä tuloksista. Kaikki eivät kuitenkaan sitä myönnä tai tunnista: vastausten sanamuodoista ilmenee, etteivät tällaiset vastaajat halua suomalaisille tyypilliseen tapaan korottaa itseä liikaa, vaan ansio oppimisesta osoitetaan opiskelijalle. Viestinnän opettajien vastauksista kuvastuu ahkera, tunnollinen puurtaja, joka haluaa olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa ja auttaa heitä, toisaalta velvollisuudentunne työnantajaa kohtaan. Tätä lujaa työmoraalia eräs vastaajista toteaa jopa käytettävän toisinaan hyväksi:

”Olisi hyvä, jos työyhteisössä ei käytettäisi hyväksi työntekijöiden vahvaa kiinnostusta aliansa sekä velvollisuudentuntoisuutta. Korkeakouluissa on erityisen tärkeää huolta siitä, että tosiasialliset mahdollisuudet toimia laadukkaalla tavalla ovat olemassa.”

Viestinnän opettajien kuva työstä ilmentää kaiken kaikkiaan suomalaiseen yhteiskuntaan perinteisesti kuulunutta protestanttista suhtautumistapaa työhön. Ihminen tekee työtä ahkeras-

ti, mutta ei pelkästään elannon takia, vaan myös muita ihmisiä palvellakseen ja toteuttaakseen ja kehittääkseen itseään. Työ on osalle vastaajista myös kutsumus; tästä todistaa se, että muutama vastaaja kertoi aina halunneensa tehdä juuri tätä työtä.

14.6.4 Viestinnän opettajan työn kuva

Tavoitteena tässä tutkimuksessa oli selvittää, millaisista tekijöistä viestinnän opettajan työmotivaatio koostuu ja kuinka motivoituneita opettajat yleensä ottaen ovat. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna pyrin vastausten perusteella ymmärtämään, millainen viestinnän opettajan kuva omasta työstään on ja mitä se kertoo suomalaisesta yhteiskunnasta tutkimuksen tekohetkellä.

Viestinnän opettajat pitävät työtään merkittävänä ja saavat eniten iloa vuorovaikutuksesta opiskelijoiden kanssa sekä työnsä sisältöjen luovasta suunnittelusta. Opettajat ovat usein tunnollisia, työlleen omistautuneita ja haluavat tehdä työnsä hyvin. Tehtäviä jatketaan myös kotona, mikä toisaalta vähentää lepoa ja vie huomiota pois läheisistä ihmissuhteista ja harrastuksista. Tässä mielessä opettajat toteuttavat yhteiskunnallemme ominaista työnkuvaa, joka pohjautuu protestanttiseen etiikkaan ja antiikin käsitykseen hyveellisen toiminnan tuottamisesta onnellisuudesta. Moni viestinnän opettaja tekee kutsumustyötään: sitä, mitä hän aina on halunnutkin tehdä.

Tutkimuksen vastauksista nousi hälyttävästi esille viestinnän ammattikorkeakouluopettajan työtä leimaava kiire, joka mainittiin myös alaluvussa 5.2 onnellisuuden yhteydessä. Niukkenevat resurssit ajavat viestinnän opettajat vähentämään yhtä opiskelijaa kohti käyttämäänsä ohjausaikaa. Kirjallista palautetta ei esimerkiksi opinnäytetöistä tai harjoitustehtävistä voi antaa yhtä yksityiskohtaisesti ja yksilöllisesti kuin aiemmin. Aikaa opiskelijan kysymyksiin on entistä vähemmän, samoin kuin kollegiaaliseen yhteistyöhön organisaatioiden sisällä tai valtakunnallisiin koulutuksiin tai vertaistukeen. Tunne, ettei kykene tekemään työtään yhtä hyvin kuin ennen, vaikuttaa työn iloa syntymiseen ja opettajan onnellisuuden kokemuksiin.

Ajanpuute työssä heijastuu myös vapaa-aikaan väsymyksenä. Mikäli työtä tehdään jatkuvasti iltaisin, viikonloppuisin ja lomilla, ennen pitkää vaarana on kierre, jossa ei synny riittävän pitkiä palautumisjaksoja. Tämä on asia, johon organisaatioissa on syytä kiinnittää huomiota työaika-suunnitelmia laadittaessa ja työtä johdettaessa.

Kaiken kaikkiaan viestinnän opettajat arvioivat vastausten perusteella työmotivaationsa erittäin hyväksi. Hyvä vuorovaikutussuhde opiskelijoihin, oman luovuuden käyttäminen sekä se, että opettaja tuntee tekevänsä yhteiskunnallisesti tärkeää työtä, antavat voimia arkeen. Sitä vastoin jatkuvasti työpäivää rikkovat pienet yksittäiset, spontaanit työtehtävät heikentävät motivaatiota. Viime vuosina vähentyneet resurssit näkyvät paineen tunteena ja työn ilon heikentymisenä.

14.7 Päättäntö

”Mikään ei tee sinusta niin kaunista kuin toisen katse, peili ei tee sinusta niin kaunista kuin toisen katse”, on Mikko Kuustonen todennut (Kuustonen 2016). Muusikko Jukka Perko on jatkanut ajatusta kuvaamalla säveltäjän työtä vuorovaikutuksena kuulijan kanssa:

”Musiikki saa täyttymyksensä vasta, kun se resonoi vastaanottajansa korvassa. Tätä resonanssia muusikko etsii koko elämänsä, sillä täydelliseksi sitä ei juuri voi saada. Olem-

me omien rajoitteidemme ja maneeereidemme vankeja, mutta niiden puitteissa voimme silti etsiä”. (Perko 2017.)

Myös viestinnän opettaja etsii työssään resonanssia opiskelijan, mutta myös työyhteisön jäsenten kanssa. Työ muistuttaa aika ajoin luonteeltaan esiintyvän taiteilijan tai muusikon työtä – samoin kuin itsenäisen yrittäjän. Opettaja luo taiteilijayrittäjän tapaan opetusmateriaalin, muokkaa sisällön ja käyttää menetelmiä, joilla pyrkii saavuttamaan mahdollisimman hyvin soivan resonanssin opiskelijan olemuksessa. Opiskelija ja opettaja etsivät taajuutta ja tapaa, jolla voisivat kohdata. Parhaimmillaan opiskelija voi tuossa vuorovaikutuksessa omaksua tietoa ja osaamista, jota opettajalla persoonana on mahdollisuus hänelle parhaimmillaan välittää. Myös opettaja saa opiskelijaltaan paljon.

Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneet opettajat kuvasivat myös tekijöitä, jotka häiritsevät tuon resonanssin syntymistä. Työkuorma koetaan ajoittain liian suureksi, mutta halu tasapainoon on suuri. Viime aikoina työhyvinvoinnista puhuttaessa on korostettu levon ja palautumisen merkitystä yhä enemmän; suomalaisten on todettu yleensäkin nukkuvan keskimääräisesti liian vähän. Työn tehokkuuden kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että vapaa-aikana ja lomilla voitaisiin palautua hyvin ja myös arjessa unesta ja terveellisistä elämäntavoista voitaisiin huolehtia. Kuitenkin opettajat tinkivät työn ruuhkahuippuina ensimmäisenä yönistä: tehtävien palautteet annetaan usein aamuyön tunteina tai vapaapäivinä.

Yksilönä jokaisen on rakennettava oma tapansa lievittää työstä johtuvaa kuormitusta ja panostettava henkilökohtaiseen jaksamiseen ja hyvinvointiin. Organisaatiotasolla on tärkeää miettiä, miten opetuksen laatu säilyy ilman, että opettajat kuormittuvat liikaa. Kollegiaalinen yhteistyö ja toisten viestinnän opettajien tukeminen arjessa ovat tärkeitä niin organisaatiotasolla kuin valtakunnallisestikin.

Tämän tutkimuksen toteuttaminen oli itselleni toisaalta silmiä avaava, toisaalta maan pinnalle pudottava ja itsetuntemusta lisäävä prosessi. Vaikka tutkimuksen tekeminen ja sen raportointi on osa päivittäistä opetettavaa sisältöä, kyselyn tekninen toteutus keskellä kiireisintä kevätalvea vei yllättävän kauan. Tämä havainto oli tämän prosessin keskeisin: ajanpuute syö työn laatua niin itselläni kuin muillakin.

Sain tutkimukseeni kaikesta huolimatta runsaasti ja nopeasti vastauksia. Palautteissa korostettiin tutkittavan asian tärkeyttä, tuloksia mainittiin odotettavan innolla, ja kyselyn toteuttamista kiiteltiin. Tämä kertoo siitä, että motivaation tutkimista pidetään tärkeänä, ja työn kehittäminen kiinnostaa opettajia. Tutkimuksen tekeminen sisälsi runsaasti itsetarkkailua ja ilmiön havainnointia, mikä opetti myös itsestä ja omasta suhtautumisesta työhön paljon. Resonanssin syntyminen vastaanottajan kanssa vaatii myös levollisuutta ja rauhaa.

LÄHTEET

Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etiikka. Suom.Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.

Aulanko, M. 2004. Työ ja elämäni. Mä mistä löytäisin sen laulun. Helsinki: WSOY.

Gibb, A. Entrepreneurship and Interpreneurship. Exploring the Differences. New Findings and Perspectives in Entrepreneurship. GB. Donckels, R. & Miettinen, A. Billing & Sons, 33–67.

Heinimäki, J. 2009. Käsityksiä luterilaisesta työmoraalista. Työ, luterilaisuus ja Raamattu. Esitelmä miestenillassa 13.10. 2009. Saatavissa: <http://www.kirkonherra.com/2016/07/alustus-miestenillassa-13102009-tyo.html>. Viitattu 31.4.2017.

Herzberg, F. 1971. Work and Nature of Man. New York: World Publishing, 1971.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Kauko-Valli, S. 2008. Subjective Well-being as an Individually Constructed Phenomenon. Jyväskylän Studies in Business and Economics, 63. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Väitöstutkimus. Jyväskylä: University Printing House.

Koiranen, M. 1993. Ole yrittäjä. Sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys. Tampere: TT-kustannustieto.

Kuustonen, M. 2016. Luento Kokkolan Kampushallissa 5.9.2016.

Luoma, K., Troberg, E., Kaajas, S., Nordlund, H. 2004. Ei ainoastaan rahasta. Osaamisen kokonaispalkitseminen. Helsinki: Tammi.

Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsenne, kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäkinen, K. 2012. Suomalaisten arvojen ja ihanteiden tulevaisuus. Teoksessa Kontula, O. (toim.): Suomalaisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden tulevaisuus 2011. Helsinki: Väestöliitto. 250–260.

Ojanen, M. 2012. Voiko onnen saavuttaa? Teoksessa Kontula, O. (toim.): Suomalaisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden tulevaisuus 2011. Helsinki: Väestöliitto.

Paarma, J. 2009. Käsityksiä luterilaisesta työmoraalista. Työ, luterilaisuus ja Raamattu. Esitelmä miestenillassa 13.10. 2009. Saatavissa: <http://www.kirkonherra.com/2016/07/alustus-miestenillassa-13102009-tyo.html>. Viitattu 31.4.2017.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Helsinki: Otava.

Perko, J. 2017. Haastattelu. Radio Dei 21.4. Gospelraati.

Shlomo, B. & Kinley, N. 2014. Four questions every leader needs to ask about talent management. Strategic HR management. Vol. 12 Issue: 2. 63–68. Emerald Group Publishing Limited.

Tolonen-Kytölä 2011. Työn eetos, vapaus, onnellisuus. Perheyrittäjien arvojen kuvauksen rakentuminen eräiden suomalaisten lehtien reportaaseissa. Jyväskylä Studies in Business and Economics, 150. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Väitöstutkimus. Jyväskylä: University Printing House.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Työkyvyttömyyseläkettä saaneet 2017. Findikaattori. Tilastokeskus. Valtioneuvoston kansia. Helsinki: Valtioneuvosto. Saatavissa: <http://www.findikaattori.fi/fi/76>. Viitattu 1.6.2017.

Weber, M. 1990. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. 2. p. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

von Wright, G.H. 1970. Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja Nro 1, 1970.

OPISKELIJAN JA OPETTAJAN MOTIVAATIO

15. MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: (HOW) DO THE TWO ASPECTS OF MOTIVATION MEET?

M.A. Nina Hynynen, EdD Esko Johnson, M.A. Sándor Kovács, M.A. Eija Torkinlampi

15.1 Introduction

We are foreign language teachers, and we have a dream. We dream – and hope – that our students would all be highly motivated language learners. This is why our course designs, methods and materials are driven by visions, ideas and intentions to motivate the students in our language classes. Our stories of work, which we compose and share daily, are most often about our students' motivation, but they also reflect the complexity of foreign language (FL) student motivations.

Yet there is another aspect of motivation: our own. In other words, we would like to see ourselves as motivated teachers and employees. Our superiors cannot but share the pervasive idea of motivation, even if this may be 'hidden' in discourses of teaching staff as change agents and an invaluable human resource. There is a wide consensus about teacher motivation being key to successful teaching and learning. Ideally, teachers are praised for their high motivation at work, and conversely, the worst insult anyone could imagine is questioning a teacher's motivation. (Mannila & Heiskanen 2014.)

In this article, four language teachers discuss their experiences of these two aspects of FL motivation. The narrative inquiry approach (Clandinin & Connelly 2000) that we follow here stresses the continuity of our social and personal context. We assume that experience happens narratively and that teacher knowledge is constructed narratively (Bruner 1991; Kelchtermans 2009). As Elbaz-Luwisch argues, teachers' ways of knowing about their work are not primarily based on rational and linear development but above all on how they live, think, act and learn by storying (Elbaz-Luwisch 2005, 1–2).

We started from the simple and all-inclusive definition by Dörnyei and Skehan (2003, 614) that "motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it." This very brief initial definition was enhanced with Dörnyei's (2001; 2009) conceptualization of motivation to teach and learn a foreign language. However, as the reader will see, the theoretical framework of this article evolved in the several sessions of our narrative inquiry.

In what follows, we report on a process where we discussed together, and based on our personal stories at work, answered these questions: What motivates us and keeps us going as teachers? What motivates our students, as we see it? How do these motivations meet? To reflect and collaboratively answer the questions in more detail, we elaborated them further (see the seven questions in Appendix 1).

We met four times from January to March 2017 to discuss our individual answers to the above questions, in order to construct and share our motivation stories. The sessions lasted 1.5 hours on average. Audio recordings were made of the four sessions, and memos were written and discussed based on the recordings. In addition, the memo texts were thematically coded, us-

ing QDA Miner © software, to report on sense-making of learner and teacher motivation not included in the stories. After the last session in March, we used narrative analysis (Clandinin & Connelly 2000) to write teacher's motivation stories by Eija (Torkinlampi), Nina (Hynynen) and Sándor (Kovács). Esko's (Johnson) role was to moderate the discussions. This was followed by a collaborative write-up of the present report in April. Since the stories we shared are very personal and we are all colleagues, present or former, we decided to use only the first names of the writers in this report.

15.2 Presentation of the writers

One of the four participants in the discussions and in creating this article was Eija. Eija brought her own stories and insight into the topic. Eija has been an English teacher for over 20 years and spent almost all of these years teaching at Centria University of Applied Sciences (UAS). She has experience with teaching Finnish-speaking groups as well as groups with Finnish and international students. In addition to English, she also teaches Finnish for international students and works as a teacher tutor for international groups. Eija is working as a senior lecturer at Centria UAS.

During the discussions, Nina participated with her own stories and comments. She also participated in writing this article. Nina has been an English teacher for more than 10 years, starting first as an online tutor in Averko eLearning Centre and then working as a freelancer and substitute teacher in different schools before starting her work at Centria UAS in 2011. Nina is interested in intercultural communication and working with different student groups. She is currently a full-time teacher at Centria UAS.

The newest teacher contributing to this article is Sándor. Originally from Hungary, he joined Centria's team of language teachers in August 2016. This is his first year teaching in tertiary education. Previously he has worked for two years with teenagers in comprehensive education in Eastern Finland. Since he started, he has already got to experience teaching a variety of Englishes for diverse fields ranging from music through nursing to engineering, both in Kokkola and Pietarsaari. Besides English, he has also taught German classes online and Computer Science classes in Finnish.

In this narrative inquiry, Esko was in charge of designing, chairing and moderating our sessions. He also contributed to the write-up of the report. Esko is interested in (auto)biography and narrative research approaches and has several publications in this area. Until his retirement at the end of 2012, Esko worked full time as a principal lecturer in English at Centria UAS.

15.3 Understanding FL teacher and student motivation

Despite the integral nature of motivation in both teaching and learning, this topic has not been researched much, especially as to the synergy between the participants in a teaching/learning situation. Professor Zoltan Dörnyei is perhaps the most widely recognized expert in this field. He has written several books on the topic of L2 motivation and acknowledges the same lack of research-based information on teacher motivation (Dörnyei 2001). Dörnyei and Kubanyiova (2014) also discuss the importance of 'vision' in FL teaching and learning and give clear, practical instructions and methods for FL teachers, for teaching both individuals and groups. The writers of this report have also experienced the need for understanding different actions in the classroom and that was one of the reasons that made us want to share views and experiences.

In our first session on 17 January 2017, we discussed the nature of both FL teacher motivation and learner motivation. It was exciting to compare our views about the continuity and discontinuity of FL teacher's motivation: Is it solid and unchanging, or does it change? We thought that certain aspects of teacher motivation were rather unchanging and solid in our own experience. These were related to our FL teacher mission and value-driven goals at work. The actual teaching in the FL classroom was the most enjoyable and important aspect of our job, but administrative paperwork was strenuous as there was often quite a lot of work involved.

Our personal perceptions of teacher mission, values and goals are certainly different in various ways because of our backgrounds and working-life histories, as we soon realised. Despite the differences of experience working as a teacher, our views of teacher motivation seemed to be creating and maintaining similar teacher identities and self-understandings: above all, we agreed that we teach human beings, not languages (Jaatinen 2007; Kelchtermans 2009).

Also in the rest of the sessions, this divide of (dis)continuity led us to reflections and comments on our personal teacher motivation, in the changing and complex landscape of our teacher's work (Finch 2011). Traditionally, FL teacher motivation is seen as relatively stable, consolidated, and intrinsic rather than extrinsic and adaptable. Individual differences are stressed while contextual considerations received less attention. (Ellis 2006.) However, this has changed recently. Dörnyei and his associates (e.g. Dörnyei & Ushioda 2013; Dörnyei 2001) for example see motivation as quite dynamic and situated, and thus they prefer to present the concept of motivation as a process.

In our February discussions, we repeatedly encountered surprises or came up with moments that questioned our informed routine expectations. Yet when sharing our motivation stories, we rarely hesitated to say that I noticed the class was highly motivated or to tell that their motivation was low.

Following our discussions, each of the three practicing teachers suggested four themes to focus on. These were then grouped into three categories by Esko, namely:

- preparation and course design
- the process or 'in-action phase' of FL teaching and learning from the reflective teacher's point of view
- the challenges and problems of accessing and constructing pedagogically relevant knowledge on students' motivation.

Esko also edited our suggestions to encourage and support our co-authoring efforts.

15.4 Great expectation – starting a new course and getting motivated

The three of us, Eija, Nina and Sandor agree that when we meet a new group for the first time, it is essential that we do not only introduce the new topic(s) but we also motivate the students to see the importance of the topic(s) and the connection to working life. We also acknowledge group dynamics in new student groups and each of us agree that building positive group dynamics is an essential part of motivating the students. We rarely ask our students to work completely alone. Although Dörnyei (2001) points out that teacher training programmes often do not include training for group dynamics, Eija and Nina, who both have undergone teacher training in Finland, find that group dynamics were indeed discussed and acknowledged during their pedagogical studies.

Eija remembers how once, after the introductory part of a business communication course, Robin⁸, an exchange student came to speak to her and asked for permission to start the course even if he was not enrolled and had not chosen the course for his learning agreement. He said that the topics and assignments for the course sounded so interesting that he would like to take the course.

Eija was happy to accept Robin to the course and felt that the introduction had been successful and had motivated the student. Robin ended up completing the course successfully and finished all assignments well. He already had had experience working in business in his home country and explained that this course gave him a wider angle to business communication in general.

Nina recalls one IT student, Matti, who attended a Communication Skills course. Matti was a student that Nina knew from the previous course, Brush Up Your English. Matti was not officially Nina's student, but she was able to monitor his work closely. Nina knew that Matti's level of English was very low, about level A1.

Despite this previous knowledge, Nina was still waiting for good progress during the course, some inspiration from Matti towards English so that he would have the needed motivation to really learn English; but it did not happen. It seemed that Matti was an "amotivated" learner, as described by McEown, Noels and Saumure (2014), resisting the learning process and failing to understand the reasons why he had to learn the language.

What looked like an impossible situation in the beginning proved to be exactly that in the end. Matti attended the classes with minimum effort, seemed completely unmotivated, did not improve the level of his English at all during the course, and failed the exam.

Eija has had similar experiences when sometimes the teacher has no tools to help the student to learn. Quite often it turns out that the student already had even 10–12 years of English learning at school but never had any motivation to actually learn the language. Trying to catch up these 'lost years' can be difficult.

Without a routine to rely on, Sandor's method of assessing the students' level of English and their motivation varies. He recalls the first course he taught for music students. He did not know much about the students' English needs, so he decided to engage students by shaping the curriculum together with them (Barkley 2009, 47; Dörnyei 1994, 277). First, he asked them to write freely about their own future. Following group discussions, a list of common interests and themes emerged. This was a resourceful way to assess students' level of English and it revealed attitudes towards English usage. This initial diagnosis, in retrospect, turned out to be quite accurate.

Sandor's group, overall, had already very good English skills, but most of them did not have the chance to use the language daily. Once they realised that their ideas and interests were taken into consideration, they felt motivated to study English and for Sandor, it was easy to know what to prepare for – a win-win situation. One of the students, Jani, pointed out in his final essay that during the course they did not learn any grammar, any lists of words or pronunciation for that matter. However, they gained confidence to communicate, to present and to teach using English.

⁸ All student names in this article are pseudonyms.

15.5 The Tale of Two – When Motivations Align

Nina recalls one incident from a writing course that really affected her positively. The course is usually perceived as difficult and requires a lot of work from the students. This particular group had one student, Jukka, who seemed interested and eager to complete the tasks in the course. One week, Nina had switched the time of the class with another teacher at the other teacher's request. As the class started, it was obvious that the students did not remember the change, but were expecting the other teacher. Jukka looked at Nina, remembered the change in schedule and said: 'I knew that there was some reason why I wanted to come to school today!' It was just one short sentence, but Jukka said it with such honesty and he was just so genuinely happy about the English class that it made Nina's day. This perfectly exemplifies Skinner & Belmont's (1993) research that students' behaviour does affect teachers' behaviour.

Sandor has insisted from the beginning on setting and keeping strict rules. The attendance rules, especially, have caused trouble in the past. In some cases, when students have good reasons to miss classes, they can attend another class instead. Both Pekka and Kari, students from the same degree programme, came to make up for missed classes from another course. They attended the course during two different periods. This was an elective course focusing on cultural differences and intercultural relations, and they were the only Finnish students participating. They were very active, met many foreign students, and used English in an authentic environment (Zohoorian 2015). Sandor noticed that they seemed to enjoy themselves. After they had made up for the missed classes, they both thanked him personally for the lessons. This positive experience made Sandor include more cultural themes in his other classes as well.

Eija has started to think that FL student motivation is a process, much like how Dörnyei (2001) and Dörnyei and Skehan (2003) describe. They recognise that the student is constantly balancing between internal and external influences that affect their motivation level. Two recent discussions with the same student made her see that extrinsic factors, for example, can both motivate and demotivate students.

A first-year business management student, Lucy, has taken Eija's Finnish language lessons and made good progress and shown high motivation for learning Finnish in the classroom. Lucy has even helped other students during the lessons.

One day Lucy sent Eija an email in Finnish thanking her for the lessons, later explaining that she had taken care of business in Kela using Finnish and the 'lady there' had understood her. Lucy was very thankful and extremely happy to have taken the lessons. Eija also felt happy to have given Lucy something tangible that had made a difference for her and helped her to integrate into Finnish society.

One week later, Lucy seemed dispirited and only answered when asked. She was annoyed and said that international students will only get bad jobs in Finland even if they have the necessary qualifications and can speak fluent Finnish. This was based on what she had heard from older, graduated students. The others agreed.

Lucy's motivation had turned upside down. Eija felt bad and distressed because of this. She felt that all her attempts to motivate the students were in vain and her contribution to students' learning was just wasted time and effort. Her motivation to go and meet the group for the following lessons was low. Dörnyei (2009) recognises the same interactive relationship between teachers and students. The synergy in the classroom can be negative or positive.

15.6 Hard Times – When We Fail to Understand Each Other and Our Motivations Diverge

When planning her courses Eija wants to include global and local topics in her teaching and thus bring the world to the classroom. This has proven to be an efficient way to involve students. Very often she uses pieces of news when motivating students to see the topicality or need of an issue. For example, the course Communication Skills once started with a piece of news in the newspaper stating that Finns are the worst English speakers of all the Nordic countries.

In the same course, she used another piece of news about the bad quality of English CVs when introducing the topic of applying to work. She hoped that such connections to the real world would help students to see that there truly is a link between the things learned during the language lessons and the working life. She was once surprised by Martta, a business administration student, who came to ask for help in writing her CV just a few weeks after this topic was discussed during the lessons and CVs were actually written. Eija felt that in spite of her best efforts, Martta had failed to see how the skill learned in the classroom could also be useful in her later career.

Sándor recalls a similar case. Kimi participated in a course for unemployed adults. He had to find an actual position to apply for. He prepared a good CV, wrote a perfect cover letter for the position, and did great during the job interview in the classroom. Kimi also said that this position would be perfect for him. Sándor encouraged him to actually apply for the job, but he never did. Sándor had difficulties to understand why such a motivated student would not want to try his skills in the real world.

Nina's third story is about four engineering students who seemed to be a tight group and worked together all the time. The course was Professionally Speaking – a spoken language course.

The problem was that Nina could not understand the students' motivation towards the course. The students were very active; they participated in different activities and themes all the time. They also arrived early to the classes. However, whenever there was a home assignment, they did it with minimum effort, which was reflected in the feedback and evaluation.

Nina felt that the students knew the instructions about the tasks and how they would be evaluated. However, this did not seem to affect their work. The students seemed to have the language skills and other skills needed, yet they underperformed in the graded tasks. This was a very puzzling situation, and Nina would like to understand the reason(s) behind the lack of motivation.

One possible explanation for the situation might be integrative motivation, described by Dörnyei & Csizér (1998, 204), where the reason for motivation is the group, and the persons' desire to belong and interact with the group.

Sándor has noticed a big difference between Finnish and foreign students concerning grades as extrinsic motivators (Ryan & Deci 2000). It seems that for Finnish students, the grade is not a strong motivator. The international students, on the other hand, are willing to submit extra task(s) to get better grades.

One course for Finnish students included a group essay. Obviously, this causes a dilemma: for some students the assignment can improve their grades, for others, this might result in a worse

grade. Mervi, a female music student who performed exceptionally stayed right under the limit for the better grade because of this single task. When offered the possibility to write a short, 1-hour long in-class essay, she declined, saying that the lower grade was just fine for her.

Unlike Mervi, foreign students often ask for a chance to improve their grades, even if the task assigned is laborious. To Sándor's surprise, in one group of foreign students, every student submitted the extra exercise. Being aware of such differences concerning motivating factors has helped him to understand student motivation better. As a teacher from Hungary, this also helped him grasp one of the key elements influencing Finnish students' motivation.

15.7 Discussion

In this collaborative article, we looked at FL motivation from the two angles of teaching and learning. We found out that motivation, in spite of its complexity, was most often the key point in our minds when making our instructional design and decisions as well as for running our classes. In the framework of this article, motivation was also key for reflecting on what happened in the class, whether this outcome was something positive or negative, or in other words, either a successful alignment of student and teacher motivations or a case of motivational pathways not meeting but more or less going in different directions.

In the world of FL teaching and learning, we should be critical and avoid the overuse of the term motivation because it has such complex and ubiquitous applications. However, it might be hard to find another equally pragmatic and holistic key concept to replace this word. As we see it now, motivation does not only reveal why people decide to do something, how long they want to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it (Dörnyei & Skehan 2003). Motivation is also about intentions, goals, emotions, identities, and investment both in terms of teaching and learning (Lee 2014).

Thus, motivation is a process, and to understand motivation as 'in here' (situationally) rather than 'out there' (ideationally), we need to stop, compose and share our stories. Moreover, we need to listen to our students' stories as well. As Eija's, Nina's and Sandor's stories show, teaching means not only enjoying the highlights of interacting with students but also surviving and learning from the more unexpected or unwanted moments. Thus we find that teaching is an interpersonal and relational endeavour that involves professional commitment by the teacher and structural vulnerability of the working context (Kelchtermans 2009). Whatever our personal and shared motivations are, they certainly are not mechanisms limited to and constrained by our 'personalities'; instead, our motivations end where our heads, ears, eyes and hearts are.

15.8 Conclusion

This narrative inquiry revealed important and relevant insights of FL teacher motivation in the texture of each participant's story. We designed our questions (see Appendix) assuming that FL teacher motivation is primarily dynamic and situated (Dörnyei & Ushioda 2013; Dörnyei 2001). The inquiry led us to explore the personal, social and temporal dimensions of motivation rather than try to identify it as an abstract mechanism or as a set of structuralist psychological variables (Ellis 2006).

As was shown in Eija's and Sandor's stories, motivation to teach is often perceived the strongest after starting a new course. This is the time when the autonomous FL teachers can best

motivate their students – and themselves – by tapping the sources of learner and teacher empowerment available. Yet throughout the course, the three language teachers promote the real-world relevance and follow the principle authenticity of FL education (Huhta 2010, 153–155; 160–161). Nina's story about Matti, the unskilled and underachieving student in her Communications Skills course, points to a counter-narrative in which miracles do not happen, as Nina says. Yet rather surprisingly, she does not discuss this case as a demotivating teacher experience.

Students' objective and subjective needs of learning the foreign language make an essential, motivational point of departure (Huhta 2010, 31–36; 102–106; Johnson & Torkinlampi 2016), as shown in Sandor's story. Sandor was most recently employed to teach English at Centria. Through his own experience, Sandor also learned to identify the variable roles of course grades as motivators.

In the every-day life of foreign-language education, the dynamic, multidimensional nature of motivation is further disclosed in a range of narrative ways. Eija and Nina, the mid-career FL teachers, know what motivates them and keeps them going as teachers, and they certainly acknowledge the inevitable complexity and vulnerability (Kelchtermans 2009) built into foreign language education. Yet they are puzzled, emotionally struck, or even demotivated by unexpected surprises, as shown by the story of Lucy who took Eija's course of Finnish for foreign students.

Finally, a word about the quality and criteria of this study. As was stated above, we think that our knowledge as teachers is primarily based on experience and constructed narratively. Whereas studies of FL motivation are most often founded on collecting and interpreting data as decontextualised 'facts', we have here stressed narrative unity (Clandinin & Connelly 2000, 3) and researcher reflexivity when reporting our insights about motivation in the context of FL education.

REFERENCES

- Barkley, E. F. 2009. *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Applied Linguistics in Action Series. Harlow: Pearson.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–41.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203–229.

Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. 2014. *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003. Individual Differences in Second Language Learning. In C. Doughty & M. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 589–630.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2013. *Teaching and Researching Motivation*. Second Edition. Applied Linguistics in Action Series. New York, NY: Routledge.

Elbaz-Luwisch, F. 2005. *Teachers' voices. Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2006. Individual Differences in Second Language Learning. In A. Davies & C. Elder (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 525–551.

Finch, A. 2011. Postmodernism in EFLT - an overview. In W. Chan, K. Chin, M. Nagami & T. Suthiwan (eds.) *Studies in Second and Foreign Language Education: Processes and Process-Oriented in Foreign Language Teaching and Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 41–63.

Huhta, M. 2010. *Language and communication for professional purposes - needs analysis methods in industry and business and their yield to stakeholders*. Helsinki University of Technology. Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral dissertation series 2010/2. Espoo: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu.

Jaatinen, R. 2007. *Learning Languages, Learning Life-skills. Autobiographical Reflexive Approach to Teaching and Learning a Foreign Language*. New York, NY: Springer.

Johnson, E. & Torkinlampi, E. 2016. Kuinka tarpeellista on puhua kielitarpeista? (How necessary is it to talk about language needs?) In L. Segler-Heikkilä & T. Tolonen-Kyrölä (eds.) *Ideoi, kokeile ja kehitä! Innovatiivinen toiminta Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetuksessa. Puheenvuoroja 10*. Centria-ammattikorkeakoulu: Kokkola, 66–74.

Kelchtermans, G. 2009. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15, 257–272.

Lee, E. 2014. Motivation, investment, and identity in English language development: A longitudinal case study. *System* 42, 440–450.

Mannila, M. & Heiskanen, E. 2014. Ammattikorkeakouluopettajan työn haasteet. In M. Reijonen, P. Kaljonen, M. Mannila & E. Heiskanen (eds.) *Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa Opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 43–45.

McEown, M., Noels, K. & Saumure, K. 2014. Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System* 45, 227–241.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–47.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behaviour and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology* 85, 571–581.

Zohoorian, Z. 2015. Motivation Level: A Study on the Effect of an Authentic Context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 192, 15–25.

APPENDIX. The overriding and detailed questions used by the co-authors

Overriding questions for discussion:

What motivates us and keeps us going as teachers? What motivates our students (as we see it)? How do these motivations meet? What promotes the dialogue (or coherence) of these motivations in our teaching practice?

Detailed questions for discussion:

1. What does FL teacher motivation mean to us? What do we know about FL teacher motivation against the backdrop of our work-life histories/stories, experience(s); our own (working) theories, beliefs, identities and values?
2. Do we see our FL teacher motivation(s) as permanent models of thinking and action, as repertoires and (motivational) properties rather than as changing and dynamic individual emotions, self-efficacy beliefs and identities? Is it the other way round?
3. How is our FL teacher motivation shaped, situated, and individualised over time? How does it “live” (how is it kept alive) in our evolving FL teacher stories? How might our FL teacher motivation emerge, become stronger, or fade away, or change completely?
4. What positive experiences and highlights, and what negative experiences and “nightmares” can I identify in my FL teacher motivation? What did I learn from/in them?
5. What do I know about my students’ FL learner (and user) motivation? How do I get access to their FL learner (and user) motivation?
6. What aspects or details of my students’ FL learner motivation(s), including motivational structure and change, do I fail to access to or make sense of?
7. In what ways do I identify a dialogue (or coherence, or conflict) of my FL teacher motivation and my students’ FL learner motivation? How did I succeed in making these aspects of motivation meet?

MIKÄ SAA MEIDÄT INNOSTUMAAN?

Motivaatio korkeakouluopetuksessa

Tämä julkaisu on syntynyt Jyväskylän yliopiston Kokolan yliopistokeskus Chydeniuksen ja Centria-ammattikorkeakoulun yhteistyönä. Rakennuksia yhdistää katettu silta, jota pitkin tämän julkaisun toimittajat ovat kulkeneet monta kertaa. Tällä kulkemisella on myös symbolista merkitystä. Kansikuvassa tämä yhteistyö näkyy kahta puumajaa yhdistävänä siltana.

Oppimis- ja opetusmotivaatio on aihe, joka askarruttaa korkeakouluopettajia päivittäisessä työssään. Oli ilo huomata, että suuri määrä korkeakouluopettajia oli valmis osallistumaan tähän julkaisuun omalla artikkelillaan. On syntynyt kokonaisuus, joka valaisee aihetta hyvin monesta eri näkökulmasta ja lähtökohdasta.

Motivaatio on edelleen tärkeä oppimis- ja opiskelututkimuksen kohde. On monta mielenkiintoista tapaa tutkia motivaatiota korkeakoulutyössä. Tähän julkaisuun on valittu kolme eri näkökulmaa: opiskelijan, opettajan ja molempien osapuolten vuorovaikutuksen kautta syntyvä motivaatio.

Centria. Puheenvuoroja, 12
ISBN 978-952-7173-29-9 (PDF)
ISSN 2342-9356